

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

العدد الاول

أكتوبر ١٩٨٢

السنة الرابعة والثلاثون

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد

الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم

الأستاذ الدكتور فؤاد عبد اللطيف أبوحطب

الأستاذ الدكتور محمد إبيي النجى

الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

إدارة الصحيفة : الأستاذ محمود عيد عربان

● الاشتراك السنوى :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة
خارج الجمهورية .

● تنشر الآراء العلمية والتربوية
على مسئولية اصحابها .

● جميع حقوق النشر محفوظة
للمرابطة .

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث
التي تعالج شئون التربية
والتعليم .

● ترسل المقالات والمكانبات باسم
سكرتير التحرير بمقر الرابطة .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر : أكتوبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

السنة الرابعة والثلاثون أكتوبر ١٩٨٢ العدد الأول

فى هذا العدد

صفحة

كلمة المحرر :

- اعداد معلم المدرسة الابتدائية
عرض لبعض الاتجاهات الحديثة
للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
١٢ اثر الفن فى التربية والثقافة
للأستاذ بدر الدين أبو غازى
٢٦ الفن التشكيلى بين ممارسيه ومتذوقيه وناقديه
للأستاذ محمود النبوى الشمال
٣٥ تصور منهجى لبناء فلسفة تربوية اسلامية
للدكتور لطفي بركات أحمد
٥٠ (١) أهمية الصياغة الاجرائية للأهداف الوجدانية
للدكتور صلاح الدين محمود علام
٥٨ تطوير مناهجنا فى ضوء فكر بياجيه وما بعده
للدكتور فيليب اسكاروس
مشكلات التدريب الميدانى التى تواجه هيئة
التدريس بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة
٦٤ للدكتورة زينب على محمد عمر
النشاطات الرياضية المنتظمة وأثرها
على السمات الشخصية للمعلمات
٦٨ للدكتورة كريمان عبد المنعم سرور
الجوانب التقنية للخزف ولامعتها للتعليم
الأساسى فى مصر (ملخص رسالة ماجستير)
٧٤ مها محمود النبوى الشمال

كلمة الممرز

إعداد معلم المدرسة الابتدائية
عرض لبعض الاتجاهات الحديثة (*)

للاستاذ الدكتور
يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

ما دهننا بصدد مناقشة اعداد معلم المدرسة الابتدائية وتطوير هذا
الاعداد فقد يكون من الطبيعي أن نبدا أولا بالتعرف بصورة سريعة ومختصرة
على بعض الاتجاهات الحديثة في التعليم الابتدائي، وبخاصة الاتجاهات التي
تتطلب إعادة النظر في خطط وأساليب اعداد معلم المدرسة الابتدائية .
وسوف نستعرض بعد ذلك بعض النقاط التي يجدر أن تؤخذ بعين الاعتبار
في اعداد معلم المرحلة الابتدائية .

أولا : بعض الاتجاهات الحديثة في التعليم الابتدائي :

ان التطور الذي طرأ على التعليم الابتدائي خلال النصف الثاني من
هذا القرن في جميع دول العالم بعامة والدول النامية بخاصة
قد شمل الكثير من جوانب هذا التعليم ، فقد تغيرت النظرة الى أهداف هذا

(*) خلاصة لورقة مقدمة الى الندوة التي عقدتها وزارة التربية والتعليم
بندوة البحرين حول نظام معلم الفصل بالمدرسة الابتدائية (١٥ - ٢٠
سبتمبر ١٩٨٢) .

التعليم وبالتالي تعدلت أساليبه ومناهجه وخططه ، كما أن نوعية التلاميذ التي كانت تلتحق به من قطاعات المجتمع المختلفة قد تغيرت تغيرا واضحا ونشأت وظائف جديدة للمدرسة الابتدائية لم تكن واضحة من قبل . كل ذلك أتى بأعباء جديدة على المعلمين واستدعى إعادة تدريب وتأهيل القائمين منهم في الخدمة كما استلزم النظر في أعداد المعلمين الجدد والمدة اللازمة لهذا الإعداد والخطط والمناهج والأساليب التي تتبع لتطويرها بما يتناسب والمفاهيم الجديدة والوظائف الجديدة للمدرسة الابتدائية وسوف نكتفى الآن بالإشارة إلى بعض الاتجاهات الحديثة في هذا المجال :

١ - يسود حاليا معظم دول العالم اتجاه قوى نحو ديمقراطية التعليم الابتدائي . ويعنى هذا الاتجاه التركيز على أمرين أساسيين : الأول أن تعميم التعليم الابتدائي وجعله إلزاميا أصبح الآن مطلباً قومياً في جميع دول العالم وواجباً تلتزم به الدولة والآباء كما أصبح حقاً من الحقوق المعلنة والمعترف بها لكل طفل دولياً ، إذ يجب أن تتاح الفرصة لكل طفل أن يلقى كحد أدنى تعليماً ابتدائياً بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية أو إكتماليته أو أي اعتبار آخر . ومن الواضح أن الأخذ بهذا الاتجاه قد غير من نوعية التلاميذ في المدرسة الابتدائية . فبعد أن كان لا يلتحق بالمدرسة الابتدائية إلا الصفوة من المتميزين بقدراتهم العقلية أو المالية أصبحت النوعية الآن مختلفة تماماً إذ تشمل حالياً أطفالاً من مختلف القدرات العقلية ومن مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية .

٢ - والأمر الثاني في الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم الابتدائي هو عدم الاكتفاء باتاحة فرص الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لكل طفل ، ولكن مما لا يقل أهمية من ذلك هو أن يقدم لكل طفل النوع الذي يناسبه من التعليم ويتفق واستعداداته ومواهبه وميوله كما يقدم إليه هذا النوع بالقدر الذي يتفق وتدراته الطبيعية بحيث يمكن الطفل — كل طفل ، من النمو المستمر وبالسرية المناسبة وبصورة متكاملة في جميع نواحي النمو ليصبح عضواً نافعا في بيئته وعنصراً فعالاً ومنتجاً في مجتمعه .

٣ - ويلاحظ أن الأخذ بهذا الاتجاه نحو ديمقراطية التعليم الابتدائي

يلقى اعباء جديدة على المدرسة الابتدائية ويتطلب تطوير اعداد معلم المدرسة الابتدائية لكي يتمكن من النهوض بهذه الابعاء . فالمعلم يجب ان يكون ملما بوسائل التعرف على الفروق الفردية بين تلاميذه وعلى امكانيات كل طفل على حدة وعلى حاجاته وميوله ولما بوسائل تنمية شخصيته لكي تنطلق قدراته العقلية ومواهبه وصحته النفسية والجسمية مع تنمية ذوقه وحسه للارتقاء بوجدانه وعاطفته .

٤ — كما ان الأخذ بهذا الاتجاه يتطلب ان يكون المعلم ملما بالمجتمع الذى ينشأ الطفل فيه وثقافته هذا المجتمع ومشكلاته وقيمه واتجاهاته للتغير والتطور فيه لتكون هذه هى الركائز التى تنطلق منها الخبرات التعليمية لتتبنى معلومات تلاميذه ومهاراتهم العقلية والاجتماعية وتكوين تيمهم الروحية والخلقية واتجاهاتهم نحو العمل والانتاج والحياة الديمقراطية السلمية والتعاون لخير الأسرة والمجتمع والوطن مع الرغبة الملحة فى التزود المستمر بالمحقائق والمعارف والمعلومات التى تتجدد بسرعة مذهلة فى العصر الحاضر . ولا شك ان ذلك كله يتطلب ان تزود المدرسة الطفل بالمهارات الأساسية اللازمة لاكتساب المعرفة والنمو الذاتى والتعليم المستمر مدى الحياة (اطلبوا العلم من المهد الى اللحد) وعلى وسائل الاتصال وادواته الأساسية كالقراءة الواعية بفهم والقدرة على التعبير السليم حديثا وكتابه « العمليات الحسابية والمفاهيم الرياضية الأساسية » .

٥ — ان تعميم التعليم الابتدائى وجعله تعليميا شعبيا لجميع الأطفال بعد ان كان مقتصرا على فئة محدودة من السكان المحظوظين ، قد ادى الى تطور واضح فى اهداف هذا التعليم فبعد ان كان أهم هدف منه هو اعداد الطفل لتلقى الدراسة فى المراحل الأعلى اى كان الاهتمام منصبا على المواد الدراسية وتعليمها على افتراض خاطيء ان ذلك يؤدى بالضرورة تلقائيا الى تربية امثل ، اصبح الاتجاه الآن يؤكد على تحقيق الاهداف التربوية والاجتماعية التى تشمل النمو المتكامل عقليا وجسميا ووجدانيا وروحيا وتشمل ايضا التزود بالمهارات الأساسية اللازمة للتعامل المثمر مع بيئته والتفاعل معها وتطويرها واصبحت الركائز الأساسية لعمل المعلم هى للفلسل وبيئته بعناصرها المختلفة ولا شك ان هذا الاتجاه يتطلب ان توجه برامج اعداد المعلم لاكتساب العلم المعارف والمهارات لكي ينطلق فى تربية تلاميذه من هذه الركائز .

٦ - ان تغيير مجبور التربية في المدرسة الابتدائية من المواقف الدراسية الى محور الطفل وبيئته ومجتمعه يؤدي الى تغيير شاسع في صورة المدرسة الابتدائية القديمة . فالمدرسة الحديثة قد تخلت عن القوالب الجاهزة التي كانت تفرض نظاما جامدا ومنهجا موحدا لجميع المدارس بل ولجميع التلاميذ في الصف الواحد . واصبحت المدرسة الحديثة أكثر مرونة في مراعاة الفروق الفردية لتلاميذها ومراعاة ظروف البيئة التي تقع المدرسة في نطاقها بحيث تتفاعل معها وتستجيب لحاياتها وحاجاتها ومشكلاتها المتغيرة .

٧ - وقد أدى الإخذ بهذه الاتجاهات الى صيغة جديدة للتعليم الابتدائي قد يطلق البعض عليه « التعليم الأساسي » وقد يسمى « التعليم اللغوي » . وبغض النظر عن التسمية التي نطلقها على المفهوم الجديد للتعليم في المدرسة الابتدائية فان الهدف منه هو اعداد الفرد للمواطنة الحقيقية في العصر الذي يعيشه ويعمل على تطويره عن طريق اكسابه المعارف والمفاهيم والمهارات المختلفة والاتجاهات والقيم التي تمكنه من الحياة المثمرة في بيئته ومجتمعه او مواصلة التعليم في المراحل التعليمية التالية ان استطاع ذلك . والتعليم الأساسي يختلف في مفهومه عن التعليم التقليدي من حيث ان الأخير تعليم يميل الى النواحي النظرية والاكاديمية والاعداد للمراحل الأعلى للتعليم فالمدرسة الابتدائية تعد للتعليم الثانوي الذي يعد بدوره للتعليم الجامعي . أما التعليم الأساسي فانه يقوم على الربط بين النظرية والتطبيق في كل متكامل ووحدة شاملة . كما يقوم على عدد من القيم التربوية التي تؤكد على انماء الاتجاهات الايجابية نحو اجراء العمل المنتج واكتساب مهاراته وانماء الشخصية الواعية المتفتحة والربط بين التعليم والبيئة وتكامل الخبرة الانسانية وغير ذلك من القيم البروعية والسلوكية .

٨ - كما ان الأخذ بمفهوم التعليم الأساسي في التعليم الابتدائي يجعل للمدرسة الابتدائية وظيفة قيادية اجتماعية في البيئة التي تنشأ فيها ، فلا تقتصر وظيفة المدرسة على تعليم أطفال هذه البيئة ولكن ربط للتعليم في المدرسة بالحياة في هذه البيئة واتخاذ البيئة نفسها بمرافقها ومؤسساتها والمساهمة واكتساب الخبرة والمعرفة المؤسسة على الواقع ، كل ذلك يتيح

ومكوناتها الطبيعية والبشرية ، اتخاذ كل ذلك معيلا للدراسة والتجريب
للمدرسة دورا قياديا فى خدمة البيئة والعمل على حل مشكلاتها ، يتعاون
فى ذلك المعلمون والتلاميذ والآباء والقيادات العاملة فى البيئة .

ومما لا شك فيه أن تحقيق هذا الاتجاه المفيد فى التعليم الابتدائى
يتطلب تدريب المعلمين أثناء الأعداد على المفاهيم والمهارات والأساليب التى
تلتزم للقيام بهذا الدور العملى الرائد فى خدمة البيئة واستخدامها فى
الوقت نفسه مسرعا للتعليم العملى التطبيقى للتلاميذ .

ثانيا : بعض الاعتبارات والاتجاهات الحديثة فى أعداد معلم المدرسة الابتدائية :

ذكرنا فيما سبق خلاصة سريعة لبعض جوانب التطور فى النظرة
الى التعليم الابتدائى وأهميته وحاولنا أن نبين بقدر ما تسمح به المساحة
المتاحة ، كيف أن هذا التطور يتطلب وجوب إعادة النظر فى مناهج وخطط
أعداد المعلم الكفاء القادر على تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية فى صورتها
الجديدة . وقد أخذت الكثير من الدول فى تطوير أساليب ومناهج أعداد
معلم المدرسة الابتدائية قبل الخدمة وكذلك تطور وسائل تدريبيه فى أثناء
الخدمة بما يتناسب والاتجاهات الحديثة التى أشرنا الى بعضها .

وسنحاول الآن أن نوضح بعض الأسس والاتجاهات الحديثة فى
أعداد معلم المدرسة الابتدائية وبخاصة الاتجاهات التى بدأت تلقى قبولا
كبيرا على المستوى العالمى بل والمستوى العربى أيضا .

١ - لم يعد هناك مجال للاعتراض سواء على المستوى العالمى
أم العربى على أهمية النظر الى مهنة التعليم على أنها مهنة من المهن الرفيعة
القائمة بذاتها والتى لها أصولها والعلوم التى تستند اليها ، كما أن لها
خدماتها الخطيرة التى تؤديها للمجتمع شأنها فى ذلك شأن المهن الرفيعة
الأخرى مثل الطب أو القانون أو الهندسة . ولذلك لابد أن تتواءم لهذه
المهنة مقومات المهن الرفيعة الأخرى والا كانت حرفة من الحرف البسيطة
لتنى يستطيع أن يزاولها أى شخص دون أعداد متخصص . ومن المعروف
أن لكل مهنة تخصصاتها المهنية المتنوعة ، غير أنه مما تعدد هذه
التخصصات فى المهنة الواحدة كهنة الطب مثلا فإن هناك أطرا عاما واحدا

يجمع بين تخصصات المهنة الواحدة ويربط بين الخلفيات العلمية والمهارية للمستفيدين بهذه المهنة. وفى نطاق هذا الإطار الموحد تتحدد أيضا أخلاقيات المهنة وتقييمها وسلوكيات أربابها كما يتحدد للتقدير الأدنى من الجوانب العلمية والتدريبية التى ينبغى أن تتوافر لدى كل مشغول بها وسائل تنميته فى المهنة والارتفاع بمستواه العلمى والمهارى والمهنى .

وفى ضوء هذه النظرة الحديثة الى مهنة التعليم فإن اعداد معلم المدرسة الابتدائية يجب ألا يقل فى مستواه عن اعداد معلم المرحلة الثانوية مثلا . ومع أن كل تخصص يقتضى بطبيعة الحال اختلافا فى نوعية الاعداد إلا أنه يجب أن يتوافر بين النوعين قدر مشترك من المعلومات والمهارات والمبادئ مما تتطلبه وحدة مهنة التعليم والركائز الأساسية التى تقوم عليها . كما يجب أن يكون النمو المهنى لمعلم المدرسة الابتدائية على دائرة هذا التخصص ، فتكون تربيته مثلا من طريق تولى مسؤوليات أوسع أو القيام بعمليات تتطلب تخصصا أعمق ولكن داخل نطاق التعليم الابتدائى وليس من طريق نقله الى التعليم الثانوى مثلا . ان طبيب الأطفال ينمو فى مهنته عن طريق اكتساب خبرة أوسع فى مجال طب الأطفال أو للتمتع فى دراسة هذا التخصص وليس عن طريق النقل لممارسة طب الكبار .

٢ - أن من أهم مقومات المهن العليا إتاحة الفرص أمام المستفيدين بها للنمو العلمى والمهنى فإذا سلمنا بأن اعداد معلم المدرسة الابتدائية يجب أن يتم على مستوى معادل لاعداد معلم المدرسة الثانوية ، أى ألا يبدأ الاعداد قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوى وأن يستمر لمدة أربع سنوات على الأقل فى دراسة جامعية أو عليا وأن تتم هذه الدراسة فى الكلية نفسها أو المعهد الذى يتم فيه اعداد المعلمين للمستويات المختلفة وفى التخصصات المتنوعة أو تحت مظلة هذه الكلية (كلية التربية مثلا) ، اذا سلمنا بكل ذلك لاستلزام الأمر شيئين :

الأول : أن تتاح الفرص أمام جميع معلمى المدرسة الابتدائية المؤهلين تأهيلا عاليا للحصول على الدبلومات والدرجات العلمية لتعميق تخصصاتهم فى الجوانب المختلفة من التعليم الابتدائى وتخطيطه وإدارته وتقويمه . . الخ . مع إتاحة الفرص للنمو الذاتى للمعلم عن طريق اكتساب الخبرة المعلمة والإطلاع الهادف وحضور الندوات والمؤتمرات وحلقات التوجيه الفنى ، الى غير ذلك من وسائل النمو .

الثاني : إتاحة الفرص لجميع المعلمين الحاليين بالمدرسة الابتدائية غير المؤهلين تأهيلا عاليا لرفع مستوياتهم العلمية والفنية والمهنية الى الحد الأدنى الذى تتطلبه ممارسة هذه المهنة بكل مسؤولياتها ووظائفها الحديثة .

٣ — لابد وأن يراعى فى أعداد معلم المدرسة الابتدائية عدد من الاعتبارات تتعلق بوظيفة هذه المدرسة وطبيعة مناهجها . ومن أهم هذه الاعتبارات ما يأتى :

(١) أن المدرسة الابتدائية بطبيعة تطفلها فى جميع المدن والقرى والأماكن النائية تعتبر من أهم مراكز الإشعاع التى يمكن أن تؤدي خدمات اجتماعية وثقافية فى البيئة ، لذلك يجب أن يشمل أعداد معلم المدرسة الابتدائية الألام بأصول خدمة المجتمع والتدريب على القيام بمثل هذه الخدمات كى يستطيع ممارسة هذه الوظيفة الهامة من وظائف المدرسة الابتدائية .

(ب) أن وظيفة المعلم فى المدرسة الابتدائية لم تعد تقتصر على تلقين التلاميذ المعلومات والمناهج نفسها ولكنها كما سبقت الإشارة الى ذلك تتطلب التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ وإتاحة الفرصة لكل منهم لى يتعلم وفق استعداداته وبالسرع التى تناسبه . ويتطلب ذلك أن يراعى فى أعداد المعلم التدريب على كيفية التفرقة بين قدرات تلاميذه وأصول التوجيه العلمى والتربوى وعلاج التخلف الدراسى وكشف التخلف العقلى وتقديم النصيحة العلمية للأباء وأحواله الحالات التى يصعب عليه تشخيصها الى الاختصاصيين لىتم علاجها ، الى غير ذلك من العمليات المهنية الرفيعة التى ترتفع بمكانة المهنة ومكانة المعلم ، معلم المدرسة الابتدائية الى مستوى المهنيين الذين يمارسون المهن الرفيعة الأخرى .

٤ — لما كانت مناهج التعليم الابتدائى أصبحت تؤكد على الأمرين الأساسيين الآتيين :

— التكامل فى الخبرة ووحدة المعرفة .

— التربية البيئية .

لذلك فانه من المنطقى والضرورى أن يراعى أيضا فى مناهج أعداد معلم المدرسة الابتدائية هذان الأساسان . اذ ليس من المنطق أن نطلب

من معلم المدرسة الابتدائية أن يحقق مبدأ تكامل الخبرة والمعرفة مثلا في تدريس لتلاميذه على حين أننا لا نعطي النموذج الذي يحتضنه في خلال اعدادها فبالاذا كان منهج المدرسة الابتدائية يتطلب على سبيل المثال أن يدرس للتلاميذ العلوم على صورة علوم متكاملة فانه من الضروري أن يحتوى منهج للعلوم في العهد الذي يعد فيه معلم المدرسة الابتدائية على وحدات من العلوم المتكاملة تجعل المعلم يتذوق التكامل في الخبرة والوحدة في المعرفة الانسانية ويعقب من مفهوم للتكامل وبذلك يكون اقدر على تدريس العلوم المتكاملة مما لو درس العلوم في معهد الاعداد في صورة علوم منفصلة (كيمياء ، احياء ، فيزياء ... الخ) ، ثم تطلب منه تدريس العلوم بصيغة متكاملة .

بمعنى آخر يجب تهيئ المادة في اعداد معلم المدرسة الابتدائية أي تقديمها للطلاب المحليين في صورة تحقق الهدف من دراستها وهو الاعداد لمهنة التعليم . فالمادة العلمية وان كانت من حيث الحقائق العلمية هي المادة نفسها الا أن تقديمها لاعداد الطبيب قد يختلف عن أسلوب تقديمها لاعداد المهندس أو المعلم وذلك من حيث الهدف من تعليمها ومن حيث اختيار المحتوى الذي يناسب كل مهنة وأيضا من حيث طريقة التعليم والنشاطات المصاحبة ووسائل التقويم ... الخ .

ثالثا : بعض القضايا التي تتعلق باعداد معلم الفصل :

سنحاول فيما يلي أن نثير بعض القضايا التي تتعلق باعداد المعلم للمدرسة الابتدائية بعمامة والتي تتعلق بعضها باعداد معلم الفصل بخاصة .

— هل من الأصوب أن يعد معلم الفصل للتدريس في الصفوف الثلاثة أو الاربعة الأولى فقط من المرحلة الابتدائية وأن يعد معلم أو معلمون آخرون للصفوف الأخيرة ؟

لم يعد معلم المدرسة الابتدائية بحيث يستطيع أن يقوم بالعمل كمعلم فصل في الصفوف الثلاثة أو الاربعة الأولى وفي الوقت نفسه يستطيع أن يقوم بتدريس مادة أو مجموعة مواد في الصفوف الأخيرة ؟

— هل يعد معلم الفصل ليقوم بتدريس اللغة العربية والدين والحساب وبعض المواد العلمية والاجتماعية وان يستعين بمعلم للتربية الرياضية وآخر

للتربية الفنية وثالث للتربية الموسيقية ... السخ ؟ . أم أن التكامل بين اللغة والموسيقى والحركات الرياضية مثلاً يتطلب أن يكون لدى معلم الفصل المعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بربط هذه الجوانب العملية والفنية بما يقوم بتدريسه في اللغة والحساب والبيئة ... السخ . وذلك وفقاً لمبدأ تكامل المعرفة وتكامل الخبرة ؟ هذا مع عدم استبعاد وجود عدد محدد في المدرسة من المعلمين المتخصصين في هذه المجالات الفنية والرياضية .

— متى تبدأ دروس التربية العملية وتطبيقاتها في خطة أعداد المعلم ؟ هل نترك ذلك إلى السنة الرابعة أو الأخيرة ؟ أم يحسن أن نبدأ برسالة للطلاب إلى المدارس للتعريف بالعمل وأن يبدأ ذلك بالمساعدة ثم المشاركة في التدريس وننتهي باستقلال الطالب المعلم بتحمل مسؤولية الفصل تحت إشراف المدرسة وإشراف أساتذته ؟

— إذا كان من وظائف المدرسة الابتدائية خدمة البيئة التي تقع المدرسة في نطاقها والمساهمة في المشروعات الخاصة بذلك ألا يجب إذن أن يعد المعلم للقيام بهذا الدور من طريق الدراسة النظرية والتطبيقية في خلال فترة الأعداد ؟

— إذا كان منهج المدرسة الابتدائية يقوم على أساس الاهتمام بالجوانب التطبيقية والعملية في حياة الناس في البيئة وأوجه نشاطهم في حياتهم اليومية واحترام العمل والإنتاج وربط دراساتهم بكل هذه المجالات العملية من صناعية وزراعية وتجارية وصحية ... السخ . ألا يجب إذن أن تتضمن خطة أعداد معلم المدرسة الابتدائية التدريب على بعض أو كل هذه الجوانب والمجالات العملية السائدة في بيئة المدرسة وكيفية ربطها بمنهج المواد والعلوم الأخرى ؟

إذا كان نظام معلم الفصل يقتصر على الصفوف الثلاثة أو الأربعة الأولى في المدرسة الابتدائية فكيف يكون نظام التشعيب في أعداد معلم المدرسة الابتدائية للتدريس في الصفوف الأخيرة ومتى يبدأ هذا التشعيب للتخصص في تدريس المواد المختلفة في خطة أعداد هذا المعلم .

أثر الفن في التربية والثقافة

للاستاذ بدر الدين أبو غازی

وزير الثقافة الأسبق

من محاضرة القاها سيادته بمقر الرابطة في ٥ من مايو ١٩٨٢

الأخوات والأخوة الاعزاء — أولا أشكر رابطة خريجي معاهد وكليات التربية على هذه الدعوة التي الفت دائما أن البيها ، ولا أستطيع أن أرد طلب هذه الرابطة العزيزة التي تبذل جهدا كبيرا وإخلاصا وفورا في مجال التربية والفنون .

ثانياً أشكر الصديق العزيز الاستاذ محمود النبوي الشال على أنه قد تفضل محمل الى هذه الدعوة الكريمة ، ثم أشكره شكرا عظيما على ثنائه ، وعلى بفيض كرمه ، واحسب أن محبته وصداقته هما اللذان دفعاه الى هذا الحمد والثناء ، وإلى هذا التعبير بتلك الكلمات التي أعتر بها كل الاعتزاز ، ثم بعد ذلك أتناول حديث الليلة عن الفن والتربية والثقافة ، أو بالأحرى من موقع الفن من التربية والثقافة ، وأبدأ بكلمة قصيرة حول المفاهيم ، وأستهل القول بتحديد مفهوم للتربية ومفهوم للثقافة .

ماذا كانت تعنى التربية قبل أن يدخل مصطلح الثقافة الى لغتنا ؟ كانت التربية بالمفهوم الاسلامي تستوعب او تجمع التعليم والثقافة معا ، كانت تعبيراً عن روح الفلسفة الاسلامية ، فظلت تمارس دورها الحضاري بفضل نظام محكم دقيق ، وكان لها من أهدافها في الجمع بين تأديب النفس وصفاء الروح وتنقيف للعقل وتقوية الجسم ما حقق لها الجمع في توافق

عظيم بين التعليم والثقافة بمناهجها الحديثة ، فهي توجه عنايتها واهتمامها الى الدين والخلق والوجدان والعقل والجسم ، وبهذا استطاعت أن تطبع الشخصية العربية بطابع مميز ، وأن تنهض عن طريق الكتابيب والمساجد والمدارس ودور الحكمة برسالة جمعت أهداف التعليم والثقافة معا ، وفي تصورات فلاسفة العرب والمسلمين عن أهداف التعليم يتضح أن هذه الأهداف تستوعب الثقافة بمفهومها الحديث « مابن مسكويه » يرى أن هدف التعليم هو المساعدة في الترقى الى « الحق والخير والجمال » مع حسن الحال في الدنيا وطيب المعيشة وجمالها و« ابن سينا » ينظر الى البيئة الاسلامية ويتحرى الأساليب الملائمة لها في التعليم وتهذيب النفس عن طريق الفنون .

أما الامام « الغزالي » فيرى أن قصد التعليم هو تجلية باطن الانسان وتجميله بالفضائل ، ويؤمن بقول المتصوفة : أن للقلب عينا كما للجسد فيرى للظواهر بالعين الظاهرة ، ويرى للحقائق بعين الحق . وهكذا قامت المؤسسات التعليمية في ظل الحضارة العربية الاسلامية برسالة جليلة الحظر في تكوين ثقافة المواطن العربي وصياغة نمط فريد لأسلوب الحياة والتفكير والشعور ، يشكل المواطن العربي بمقوماته المميزة ، فسير ان الظروف والأحداث حادت بنا عن هذه التقاليد التي استقرت ، وشكلت هذا المفهوم الشامل للتربية وذلك بفعل الاستعمار واثار عصور الاضمحلال ، فلما بدأ للتعليم بمناهجها الحديثة تيد من هذه النظرة الحضارية الشاملة التي كانت تجمع مفهوم التعليم ووظيفته ومفهوم الثقافة ووظيفة الثقافة معا ، ولذا صب التعليم في قوالب الاعداد الوظيفي التي تعد المواطن لأعمال الدواوين ، وإن كانت الحياة الثقافية لم تخل برغم ذلك من بعض علامات مشرقة ، غير أن القرن العشرين بما جاء به من أحداث وما حققه من استقلال أتاح نهضة تعليمية ذات متطلبات ثقافية ، أمدت معاهد التعليم بروائد ثقافية وأدبية سامية ، فعنيت بأسباب الكشف عن ملكات الطالب ، ومحاولة إبراز أفكاره وتقدير وجدانه ، الى جانب الاعداد التعليمي المتخصص ، ولكن ايقاع التحول الاجتماعي كان سريعا فاختل التوازن بين استيعاب المزمين وبين التوسع في الخدمة التعليمية وسهول هذه الخدمة لمقومات التربية بمعناها

المتكامل ، وشغلت برامج التخطيط التربوي بمشكلات زيادة عدد المتلاميذ ومعالجة الكم على حساب الجوانب النوعية في كثير من الأحيان .

وتفجيت ضغوط الحاضر على التعليم أكثر من النظرة المستقبلية التي تضمن له التأثير والفعالية في الثقافة العربية بجوانبها الوجدانية والسلوكية والفكرية ، وعجزت العملية التربوية عن أن تكون قوة فعالة في سلوك الأفراد والمجتمعات ، ووفقت في أشياء ولكنها لم تستطع لأسباب خارجة عن مفهوم التربويين أن تحقق أشياء كثيرة .

لذلك ونحن نتحدث عن التربية في هذا السياق ، أما أن نعود بها إلى مفهومها الحضاري القويم ، فتكون الثقافة عنصرا من عناصرها ، وإما أن نتناولها بالمعنى المرادف للتعليم ، فتكون الثقافة مقوما منفصلا عنها وعنصرا مميزا ، ويكون ما نعينه بالثقافة هنا ليس بالمعرفة بقدر ما هي بالقوة الداخلية والنابع الوجدانية التي تشكل الإنسان موقفا وسلوكا في الحياة والتي تجمع من عناصر الحياة والالهام ما يجعلها تفعل فعلها في نفس أفراد المجتمع وتؤدي إلى الانتفاضة ضد السلبية والفجاجة والأسفاف .

الثقافة إذا هي أساسا وبحق ثقافة الشعور والوجدان الذي يوجه نظرة المجتمع إلى الاعتقاد بقيم الجمال وتحقيق التوازن ، وأشغال الشراة الخلافة بقوة الابداع ، وبهذا يكون الفن هو أهم الأدوات الفعالة لأحياء الوجدان وإيقاظ البصيرة والحكم على ثقافة مجتمع يتأني أولا — من هيئة البيئة التي يعيش فيها وإلى سلوك الأفراد ووعيهم بالحفاظ على القيم الحضارية .

ولهذا فان حديث الليلة يركز أساسا على موقع الفن من التربية والثقافة أو على العلاقة الحميمة التي يجب أن تقوم بين الفن والثقافة والتربية ، باعتبار أن الفن دعامة أساسية من دعائم تربية المجتمع وتخطيطه . وإذا كنا قد بدأنا بمفهوم التربية وفلسفتها في ظل الحضارة العربية الإسلامية ، فإننا نستعيد الصورة التي كان عليها المجتمع ، أو لما كان عليه تطبيق هذا الفكر وانعكاساته المختلفة ومجالات الحياة العربية في ظل الازدهار العربي ، حيث كان الفن مرتبطا بحياة المجتمع في تلك

الحقبة ، وكان تعبيراً صادقا عن الحضارة بكل ما جاء به من شواهد العمارة حتى منمنمات وأدوات الحياة الصغيرة ومن شواهد القبور حتى حلى الزينة .

ولقد تحقق التجانس بين منطق العمارة العربية ومنطق تحقيق الفن العربية بصورة من الروعة ، وهكذا كانت الفسائط كما وصفها « ابن حوكل » ، وأفاض في ذكر روعته ، فتخطيطها وعظمة مواعنها وضخامة متاجرها وظاهرها الأنيق وبساتينها الخضرة ، وإذا كان التاريخ لم ييسق إلا القليل من أطلال الفسائط بينها بقي لنا من روائع وصفها ينبىء عن ازدهارها الثنائى واحتواء لأبداعات للفنون . على أن ارتباط الفن بالمنشآت العامة على النحو الذى يبدو لنا الآن من ابتكار الأوروبيين كان من مظاهر الفنون العربية الإسلامية فى اتصالها الحميم بمجتمعاتها ، ولعل ما بقي لنا فى حديث « مسعود » فى مروج الذهب عن صور العناء فى الحمامات ورسوم الصيد والرقص وما كشف عنها من بقايا فى استخدام للصور المائية على الجسر فى حمامات سامراء فى القاهرة وما خلفه « يوسف بن عبد الهادى » فى كتابة عدة لحات من تعداد الحمامات ووصفها كل ذلك يكفى كاشارة لعناية المجتمع العربى بالفن وارتباطه بمظاهر الحياة مقابل ذلك بما حفلت به « البارماستانات » من نقوش ولوحات نحتية ويكفى دليلا على روعتها ما بقى منها مما كان يزين فى بارمستان ثلاثون بالقاهرة وما تنبىء عنه التواريخ بعظمة بارمستان مراکش الذى أقيم فى عهد الموحدين وروعة نقوشه واحكام زخارمه أن هذا المجتمع الذى كان مشغولا بنظافة البدن ، كما كان مشغولا ببقاء الروح استطاع أن يجمع بالحمام كتجسيم لهذا المعنى روائع الفن وأدوات الزينة . . .

ولقد كانت أسواق الفسائط ودهشق وبغداد والقاهرة عامرة بهذه الأدوات فى مجمع يدعو الناس الى أن يتخذوا زينتهم عند كل مسجد ، ويجعل النظافة من الإيمان والجمال فى مطالب الحياة ، ولذلك كان الفن صنوا للحياة ، وكانت أدوات للزينة ضربا من الفن ، ولقد أفاض « ناصر خسرو » فى ذكر هذه الروائع الفنية من أدوات الزينة ، كما ألقى عليها الميرزى الأضواء ، وبقيت لنا منها دلائل على اهتمام الفنان العربى ببث القيمة والمعنى فى أصغر الأشياء ، ومن هنا كانت لفنون أدوات للحياة مكانها

ومكانتها ، وهى التى أصلت الفن لدى الجباهير ، لأن الفن لم يكن ظاهرة منظرية منعزلة عن المجتمع ، بل كان نابعا من قلب المجتمع ممتدا الى صميم حياته ، كانت المسفر أدوات الحياة تحفل بقيم الفن ، ومن هنا ازدهر فن الخزف وفن الزجاج وفنون النسيج التى كانت مسرحا للوجدان للتصورى فى الوانها ودقتها التى جمعت عدة عوامل .

ويكفى أن نسوق مثلا على ذلك فى رحلة « ناصر خسرو » وإشارته الى ازدهار الخزف الإسلامى وما بلغه من رقة وشغافية ، ومن استخدام الأوانى للخرزفة فى مجالات للتجارة فى القاهرة مما يستخدم فيه الورق فى العصر الحاضر ، مكان البقالون والعمارة يضعون فى الأوانى الخزفية الرقيقة ما يبيعه ، وفى ذلك ما يدل على رقة الذوق ورهافة الاستخدام . وقد عرفت المجتمعات العربية رعاة الفنون من الولاة والوزراء الذين جادوا على أهل الفن بسخاء وحققوا لهم فى حياتهم الاستقرار والمناخ الملائم للإبداع .

على أن ظهور مجتمع الطبقة الوسطى من التجار بخاصة قد إتساح للفنون مزيدا من الازدهار وزادها ارتباطا بواقع الحياة اليومية وتفننا فى تجليلها باعتبار أن ذلك هدف من أهداف الفن الإسلامى الذى كانت زخارفه ونقوشه انعكاسا فى لغة التسابيح فى مقاطع تقصر وتطول ، ولكنها تفيض بالجلال والاحساس بالحمد لله والرضا بنعم الحياة ، وبهذا التوافق مع الحياة فى التعبير عن الحضارة العربية ، وظل ارتباطا من العصور الإسلامية ارتباطا حيويا وشائعا ، وشكلت نسيجاً رائعا فى الحياة فى هذا المجتمع الى أن وقع الانتصار فى دخول الفنون الأوروبية بمزكريات وأساليب جديدة فى المجتمع العربى ولم يتحقق لها هذا التوافق الحميم بين الفن والحياة فماذا عن الحاضر ؟

إذا القينا نظرة أولى على المدينة المصرية المعاصرة فأول ما تنبىء عنه هو تخلف فى قيم الفن وانحدار فى أصول تخطيط المدينة وعمارته ، وهذا يشكل قضية أساسية من قضايا الثقافة العربية . المدينة المصرية تنمو نموا عشوائيا تخطط فيه أشكال متنافرة من المباني وتنقصه النبرة المستقبلية مما أوصل مظهرها وقى مقدماتها القاهرة الى هذه الحال من الفوضى والتشتت .

ثانياً — نلح عدم احترام لمطاء الطبيعة فى هذا المكان فلا نحن عنيان
بمعنى لقاء المدينة فى للنهر ولا لقاء الصحراء بالمدينة ، ويكنى لتأكيد ذلك
هذا الدليل المعمارى القائم على جانبى النيل بالقاهرة ، وهذه الكتلة الخرسانية
التي كادت تخلق النهر وتذهب بجلاله ثم حينما قاربنا مواطن الجلال القديم
أفسدناها بالجديد الذى أقمناه ، وما الطريق المؤدى الى الاهرام والمناطق
القائمة الا دليلا قاطعا على ما وصلنا اليه من انحدار بقيم الفن والجمال
فيما نقيم وغيا نشيد .

ثالثاً — تحول الفن من أن يكون نسيجاً متداخلاً فى الحياة مؤثراً فى
ثقافة الأفراد وتصرفاتهم الى أن يكون ظاهرة منعزلة ونشاطاً هامشياً ،
هذا الخلل الذى نراه فى هيئة البيئة العامة والمعدوان على القيم الطبيعية
والجيلة دون وعى أو اهتمام هو صورة من صور تخلف القيم وغياب
الفن عن تكوين شخصية المواطن وهو الوجه الصارخ فى أزمة الثقافة
للذى أدركه المفكرون فى للعالم حين أحسوا انعدام التعليم والثقافة بين
معطيات العصر من قيم مادية وتكنولوجية ، وبين الحفاظ على القيم الروحية
للإبقاء على التوازن الانسانى فى المجتمع ، ومن أجل هذا كان التركيز دائماً
على محاولة أن تكون التربية وقاء من هذا الانحدار ، وأن تكون وسيلة
فعالة من وسائل العلاج ، لذلك فأننا اذا أردنا أن نلتمس طريق الإصلاح
لنرد الفن الى موقعه أو نرد للحس الفنى الى المجتمع وإلى وضعه الصحيح
لنعكس على ثقافة المجتمع وعلى سلوكه وتصرفاته فأننا لابد أن نبدأ من
اللبداية ، وأن نتأمل قليلاً فى مجموعة الحقائق والاتجاهات التى مازلنا نعدل
عن الكثير منها . وهذه الحقائق نتمثلها فيما يلى :

أولاً — أن للعالم تأكيد ولديه اليقين بأن اعداد المتخصصين المتعلمين
هدف قاصر ما لم يصحبه اعداد ثقافى متكامل ، وما أزمة للشباب كظاهرة
عالية الا أزمة حضارية ، ومن هنا أخذ التركيز على ضرورة مواكبة الثقافة
للفنون والتعليم فى مراحلها المختلفة .

ثانياً — أن ينصرف الاهتمام الكبير الى الإفادة من استخدام الفراغ
لتنمية القدرات الانسانية وأن تحتل الفنون بخاصة وضعاً أساسياً فى هذا
الجمال .

ثالثاً — أن الربط بين التعليم والفنون في شغل أوقات الفراغ في المدارس كان من الشغل الشاغل للمؤتمرات الدولية والسياسات الثقافية منذ عام ١٩٧٠ . وقد قررت هذه المؤتمرات التأكيد والإشارة إلى ظاهرة تكوين للجمال الطبيعي والجمال المعماري ، وإلى ظاهرة فقـسـدان البصر الفني والبصيرة الفنية في المجتمع ، ولا سبيل لحياء البصر والبصيرة واستنهاض الاحساس بالجمال في انسان هذا العصر ، ما لم تتسع برامج التعليم للتربية الفنية بمعناها الشامل الواسع ، للتربية على قيم الجمال التي تبدأ من اقامة العلاقة بين الطفل والطبيعة وادراك جمالها ومتابعة ظواهرها ، وهي عندي أبقى من الدروس التقنية التي تعطى داخل حجرات الدراسة .

ان حصة تحت شجرة أو في رحاب إحدى الحدائق المبتلئة بالأزهار والورد هي أبقى أثرا وأشد فاعلية في النفس من دروس كثيرة تلقى وتفرغ في ذهن ثم تذهب بددا بعد الانتهاء من الامتحان .

رابعاً — ان استثمار الطاقات الانسانية بصورة أفضل يتطلب إتاحة الفرصة للتعرف على قيم الفن والجمال ، ولا سبيل إلى ذلك ما لم يدخل التعليم هذا الأمر في اعتباره وما لم تتطور المذاهب بحيث تستوعب هذه القيم وتكون موصلاً جيداً لها ، وهذا من شأنه أن لا تقصر مادة التربية الفنية على تعلم الرسم وهوايات الفنون ، وهذا يتطلب أن تكون المدرسة نفسها في تصميمها وبنائها وأدائها ومظاهرها ومحتواها مركز إشعاع للقيم الجمالية والفنية ، وأن تستقر فكرة الفنون في أذهان المسؤولين من مذهبها ، وأن يصاحب التطور الفني كل مراحل التعليم منهج أساسي وأن يكون تناول الكثير من المواد وتوصيلها إلى الطالب من طريق الوسائل الفنية ، ومن ذلك مادة التاريخ والمواد الاجتماعية ، وكذلك بعض المواد العلمية ، والمتاحف في هذا المجال دور فعال أدركته دول عديدة فاعتنقته واتامت جسوراً بين التعليم والثقافة من أجل غرس قيم الفن في الناشئة ، فأنخلت الحياة إلى المتاحف ، وفتحت المتاحف على الحياة ، كما حرصت على تطوير متاحفها ، لتكون بالدرجة الأولى مراكز تربية ومراكز ثقافية لا مجرد مناظر للسائحين فحسب .

خامساً — تحول المسرح والسينما إلى أدوات لتكوين الثقافة الفنية

هذه المؤسسات الثقافية للبالغة للتأثير ينبغي أن تكون رسالتها الأولى والاساسية أن تقدم معطيات ثقافية واجتماعية لخدمة الأغراض التربوية والتعليمية بالنسبة للنشء ، ولا يسوغ أن تكون هذه المؤسسات فى إطار رسمى كوزارة الثقافة ثم تمارس نشاطها على غرار ما كان يمارسه حتى الآن القطاع التجارى الخاص ، وانما ينبغي أن تركز وتنهض بالدرجة الأولى وفق خطة موضوعة ، فتنهض أولا وقبل أى شئ برسالة نشر التنوير والجمال ، واشاعة القيم الفنية ، وتعميق الاحساس بالحق والخير والجمال من خلال ما تقدمه وما تنتجه ، وهنا يكون للفيلم التسجيلى فى مجال السينما الثقافية دور رئيسى يكمل تصور المناهج التعليمية ويحاول أن يعوض ما تفتقده المدرسة من امكانيات تستطيع المؤسسات الثقافية بهواردها المختلفة أن تمد بها أجهزة التعليم ، وبهذا تتخذ السياسة الثقافية فى مصر بعدا ومعنى محددا ، هو أن تكون السياسة الثقافية قبل أى شئ هادفة لخدمة التعليم ، ولاشاعة القيم الثقافية فى الحقول التربوية والسياسات التربوية المختلفة .

نأتى أيضا بعد ذلك لادخال البرامج الموسيقية فى برامج ومراحل التعليم المختلفة ، وإذا كانت المؤسسات التعليمية فى وضعها الحاضر لا تستطيع النهوض بها لذلك فإن الأمر يتطلب التركيز على اضطلاع الثقافة الموسيقية فى إطار الأجهزة الرسمية المسؤولة من الثقافة فى مصر بهذا الدور ، وأن تستكمل القصور الذى تعاني منه الأجهزة التعليمية ، ثم الربط بين الفاشئة وبين الحضارة من طريق متاحف الآثار وهذا أيضا خطط من الخطوط الرئيسية التى ينبغى لنا أن نؤكد عليها عندما نتجه الى تطوير متاحفنا ، أو الى النهوض بها ، وينبغى أن يكون النهوض أولا من أجل للنشء ومن أجل المواطنين قبل أن يكون من أجل السائحين الوافدين ، ومن أجل ارضاء رؤية السائحين لتراثنا الأثرى والأحضارى العظيم .

يجب ان نسمى دائما لتخاطب هذا التراث أولا وبالدرجة الأولى المجتمع المصرى وأن يبدأ معه النشر ، وهذا يتطلب دراسة لها نظائر فى كثير من متاحف العالم التى طورت ووثقت ووضاعها لتكون فيها انقسام ومراكز للتربية الفنية ولتنمية ثقافة النشر من خلال المراكز التربوية فى إطار المتاحف الأثرية والتاريخية والفنية المختلفة .

ان التربية الفنية لا ينبغي أن تقتف عند قاعة للرسم فى مجال حصصها الأخيرة ، وانما يجب أن تمتد الى التربية بشمولها الواسع ، وان تسهم مواهب التربويين الفنيين وهى قادرة ان تسهم ليس فى هوايات الفنون والتعليم فقط ، وانما فى تكوين المواطن حضاريا وامداده بطاقات النور التى تفتحها آفاق الفنون ، وأن تسهم مواهبهم وقدراتهم أيضا فى تشكيل المواد التعليمية الأخرى وفى تطوير المدرسة مبنى ومعنى وشكلا ومحتوى . ولكن الطريق طويل فليبدأ بوضع خطط واقعية نستطيع أن ننهض بها .

ولقد حاولنا فى نطاق مجال المراكز القومية المتخصصة أن نركز على هذه القضية التربوية الفنية فى مجال الثقافة ودور التربية الفنية فى مجال الثقافة وركزنا على عدد من التوصيات لا بأس من أن أوردنا هنا هى تحاول بالدرجة الأولى ان تصل بنا الى معنى أوسع وأعمق بالنسبة للتربية الفنية يتناول تربية الشعور وملكات الاحساس والضمير الثقافى ولنبدا بها بلى :

أولاً - الدعوة الى التسامى بالوعى بالجمال الطبيعى وشحن حساسية المشء عن طريق ما تهيئه مجالات التعليم من اتصال الطفل بالطبيعة وايقاظ ملكاته وملاحظته لها وارتباطه الحميم بها ، وتلقى المعرفة من خلال تدفق نهر أو نمو شجرة أو تفتح زهرة ، وتنمية خبراته بالكون المحيط به عن طريق هذه الرؤية المباشرة التى هى أقوى فى تلقينه بكتب الأحياء والفلك والطبيعة والجغرافيا ، ومن هنا يأخذ التكوين المباشر الجانب الأساسى الذى يلتقى الضوء ويرسب الرؤية الواضحة للمعلومات الثقلينية المفهومة .

ثانياً - إننا نطلب أن تكون مدارسنا مركز اشعاع جمالى وهذا لا يتسنى من تصميمات مبانى المدارس للحالية التى يسودها القبح والتشويه ، ولا يفهم من ذلك اننا نطالب ببيان على مستوى الفخامة والبذخ ، ولكننا نستطيع ، وفى حدود الامكانيات المتاحة أن نجعل مبنى المدارس مواقع يتجلى فيها الاحساس بالناسق والشعور بالجمال والبساطة وليس يعنى ذلك فخامة المبنى وانما هو يتطلب بساطة التصميم الموحى اللبى للفرض والموحى بالجمال والراحة النفسية ، وهذا يستدعى أن نعنى بالمظهر العام فى حدود الاعتدال والقصد . ولذلك فينبغى ألا يكون المبنى الفنى مجرد معلم للمهارات وانما يكون مسئولا بدوره على هذا الجانب الجمالى العام

ويتولى مهمته باعتباره المسئول الأول عن التربية الفنية والتربية الجمالية
بمفهومها الواسع لا فى حدود مناهجها وحصصها المقيدة فحسب .

ثالثا - انه لا يجوز أن تقتصر مادة التربية الفنية على تنمية الاحساس
بالجمال واشاعة التفوق الفنى ، وفى هذا السبيل ينبغى أن توجه أجهزة
الثقافة جانبا كبيرا من امكاناتها لاعطاء هذا المنهج سمة للشمول والتجديد
والحيوية ، وازاء قصور الامكانات فان خطة الانتاج تجمع وسائل التوصيل
المختلفة وفى هذا المضمار تستطيع أن تحقق الكثير ومن ذلك :

أولا - امكان استخدام أجهزة السينما مع التركيز على الافلام
التسجيلية للطبيعة والفنون . ومن الميسور بمجموعة من الافلام القصيرة
وفى مجموعة من آلات العرض الصغيرة المتنقلة يصاحبها بعض الترويين
الفنيين مع اعداد برنامج كامل للتفوق الفنى والثقافة الفنية يعطى لكل
مؤسسات التعليم على مدار السنة .

ثانيا - استخدام التسجيلات الموسيقية فى احياء ملكة للتذوق
الموسيقى ازاء القصور فى معلمى الموسيقى ونقصهم ، واعداد مكتبة
موسيقية مناسبة لمرحل تكوين النشء وهى بمنزلة المشاعل المتنقلة فى معاهد
التعليم المختلفة .

ثالثا - استقرار فكرة للتعليم عن طريق الفنون فى اذهان المسئولين
عن مناهجها والامادة من التدرج العلمى فى تدريس بعض المواد عن طريق
الوسائل الفنية المختلفة .

رابعا - توفر أجهزة الثقافة بعض الامكانات التى ترتبط بثقافة الأطفال
ومسرح العرائس ، ومن الممكن أن تسهم هذه الاجهزة بامكاناتها فى اشاعة
التربية الفنية وقرس التفوق المسرحى وفق خطط منسقة للامادة من مسارح
الدولة والاضطلاع بدور كبير يحقق مسئولية النشر والتثقيف عن طريق
المسرح وبما يحويه من مختلف العناصر الفنية التى تساعد فى تكوين شخصية
المتعلم .

خامسا — الكتاب المدرسى يفتقر الى القيم الفنية ، ولا شك أن اسهام المسئولين الثقافيين والموجهين التربويين للفنيين فى تطوير الكتاب واخراجه يساعد فى تكوين الاحساس الجمالى وتقوية الخيال .

سادسا — من الممكن الاستعانة بالموجهين الفنيين فى اكااديمية الفنون ومراكز رواد الثقافة وبيوتها من خطة الثقافة المسرحية والموسيقية فى برامج التعليم ، وتوجيه العناية الكافية للمسرح المدرسى والجامعى وفرق الموسيقى وجمعيات فرق الفنون ، وكذلك فى وضع برامج التعليم بالآثار وبمجموعات المتاحف وتنشيط انشاء جمعيات اصدقاء الآثار والمتاحف التى كانت وزارة الثقافة تد بدأت فى انشائها منذ سنين بالتعاون مع أجهزة التعليم . وهناك فائض من خريجي هذه المعاهد يمكن الاستفادة من استعداداتهم ودورهم فى هذا المجال الخطير ، مع توفير الحوافز المناسبة لهم للنهوض برسالة نشر الفنون والفنى وفق أسس محددة وبذلك تمتد الثقافة الفنية الى جيل جديد ، وتمتد بمفهوم موسع ، وتساهم فى تكوين مواطن حضارى تمدد بطاقات من الحيوية التى تفتحها آفاق النور . غير أن ذلك كله يتطلب :

أولا — الايمان بالفكرة وهو أمر ضرورى ولازم .

ثانيا — وضوح الرؤية لبرامجها وأبعادها .

ثالثا — وضع خطة قومية متكاملة تجمع كافة الأطراف والعناصر وتحشد الموارد المتاحة فى وزارة الثقافة والاعلام والتعليم وأجهزة للشباب المختلفة تسهم جميعها فى أن يكون الفن والتربية الفنية دعامة أساسية من دعائم الثقافة فى مصر .

رابعا — اتخاذ الأساليب الواقعية التى تتفق ومنطق هذا الإصلاح " هذا بالقياس الى ما يمكن أن ننهض به من أجل تكوين جيل جديد يعتمد على نفسه ويكون من دعائمه الأساسية فى الحياة الثقافية بمفهومها الشامل الواسع ، حتى تصبح الفنون جزءا أساسيا من دعائم تكوينه الثقافى " وتكوين المجتمع بعامه .

ولكن هل ننتظر الى أن تتاح تربية جيل قديم على هذه القيم ، وهل هذا الأمل قريب الحدوث ، لابد اذا من تدابير أخرى عاجلة ومصاحبة لحماية

الجيل والمجتمع مما يتردى فيه من انحدار ثقافى لغياب للقيم الوجدانية وغلبة المآليات على المعنويات . وهنا تبرز سياسة التربية الثقافية التى يجب أن تحشد كل وسائل الفن وأدواته لشحن للوجدان المصرى لا فى نطاق المدرسة ولكن على خريطة المجتمع ككل لشحنه بقيم تسد هذه الفجوات ، وتعنى بشأن الجمال فى حياتنا وتخلق هذا الإنسان الذى يمكن أن يتحقق وأن يتكون من مهارات تد آثارنا بالنور والعطاء الذى ننشده .

لا بد من ثقافة تقوم على أنها عنصر أساسى فى بناء الإنسان ، وأن الفنون المختلفة هى أولى أدوات الثقافة وأكثرها فعلا فى النفوس ، على أن ترمى هذه السياسة وقع المجتمع واحتياجاته وظروف البيئة وأدوات التوصيل الثقافى الملائمة لها ، فإن مجتمع الفلاحين مثلا يتطلب مدخلا وتناولا يختلف من مجتمع المدينة وما يمكن أن يقدم للعمال يختلف فى مداخله ، وفى أساليب تداوله عما يقدم لفئات أخرى من المتعلمين قد تختلف للوسائل والأساليب بغية تحقيق أكثر آثارا وفعالية لها فى النفوس ولكن الهدف واحد هو إيجاد حد أثنى فى الوحدة والتناسق فى هذا المجتمع .

إذا كان ذلك هو دور الاجهزة الرسمية ، وهو أساس مسئولية حتمية وضرورية ينبغى أن تضطلع بها المؤسسات الثقافية على اختلافها فى مصر وأن تتعاون معها المؤسسات المعنية الأخرى وفقا لخطة قومية وسياسية للثقافة تراعى كل هذه القيم . مثلا بقى لنا فى الحاضر أن ندفع كثيرا من السلبيات التى تخدم تميما كثيرة فى مجتمعنا لآبد إذا من محاولة صد القيم السلبية واعادة القيم للثقافة التى تعيد آثارها فى المدينة الثقافية المعاصرة ، ولآبد أن نلمح ما يعترى هذه المدينة لقد كانت القاهرة تبتل سنوات نموذجيا ومثالا للمدينة التى تحتوى روائع الفنون القديمة وتتسم للحديث بتناسق واحترام للقديم ، فأصبحنا الآن نلمح عدوانا صارخا على القيم القديمة ، عدوانا فى ظل حركة تعمير تحتاج كثيرا من الموائع التى لها دلائل للتاريخ ودلائل الآثار ، ثم على كتب من الموائع التى لها حلالها وحملها الطبعة .

هذا العدوان الذى تعاني منه بلاد كثيرة ، وهو ظاهرة مصاحبة

لمعطيات العصر المختلفة لمتطلبات التعبير والضغط الاقتصادية والاجتماعية المختلفة للتقدم التكنولوجى ، واه يصحبه من تجارب نوورية وغيرها تودى بكثير من معالم الطبيعة فى كثير من بلاد العالم . هذه الظاهرة لا أقول ان مصر تنفرد بها ، ولكن اننا هنا نلمح مبالغة فى اعلاء القيم المادية والاقتصادية على القيم الفنية والقيم الجمالية ، فنحن نقيم الكبارى العلوية والانفاق والمبائى العالية والأبراج ، فى مواقع كان يجب أن تكون خالية من كل ذلك فى العالم كله ، الا أن حركات مضادة لهذه الاتجاهات حركات تحاول أن تدفع للطبيعة ما يعثرها من اتمساد نتيجة هذا الزحف العمرانى والتقدم التكنولوجى ، ونحاول أن نبقى على التوازن بالقيم المختلفة التى اعطتها الحضارات والتى فاضت بها الطبيعة على المواقع التى يسكنها الانسان فى كل مكان ويلبى معطيات العصر ومتطلباته المختلفة من التطوير والتحول والتفسير .

ولكننا هنا وبرغم أن الكثيرين يملكون الومى ، ولديهم النظرة والبصيرة الواعية بهذا الانحدار وبهذا الخلل لا نفعل شيئا باستثناء ما قامت به صفوة المفكرين لصعد العدوان على هضبة الأهرام ، فان الأصوات الأخرى أصبحت أصواتا متناثرة وخافتة ولم تستطع أن تصد عدوانا من كثير من الأمكنة التى كان لها قيم خاصة هدمت وأزيلت ، كذلك لم تستطع أن تدفع العدوان عن كثير من مواقع طبيعية فى مصر . ولابد اذا من أن تنهض الصفوة الواعية بدورها لمحاولة دفع ما يعترى هذه القيم من هدم وتحاول أن تصد التأثيرات السلبية النقيضة للقيم الجمالية على الأمل فى الهيئة العامة والكيان للعلم للبيئة والمدينة وهو الوجه الأول فى واجهة الثقافة ، أو الدليل الأول على وجود الومى الثقافى ، أو على افتقارنا لهذا الومى .

هذا جانب ، والجانب الآخر دور التنظيمات التشريعية لأنه الى أن يتحقق هذا الومى ويتكون جيل جديد ناثىء على ادراك هذه القيم الفنية والجمالية هو جيل الأمل الذى ينبغى أن نصل اليه ، الى أن يتحقق ذلك ، لابد اذا من سياق تشريعى نحاول به مساندة آراء الصفوة من المفكرين للمحافظة على القيم المختلفة ، القيم الأساسية التى ينبغى أن تظل نابضة

وحية فى محيط البيئة المصرية ، ومع الأسف هذا السياج التشريعى يحتفظ
فى بعض القوانين القائمة كقوانين الآثار ، وبعض قوانين تنظيم المباني
وفنون التخطيط العمرانى ، ولكن نصوص هذه القوانين لا تلتقى العناية
الكافية الا بتدرئ ضئيل ، وذلك يتطلب ايضا وعيا يحاول ان يحرك هذه
الآراء ويحولها الى تشريع لتكون سياجا يعين اصحاب الراى والفكر على
الحفاظ على القيم المختلفة التى يجب أن تظل للمدينة المصرية والبيئة المصرية.

قد تكون هذه القوانين قائمة ، ولكن الأجهزة الرسمية نفسها تخالف
هذه القوانين أو تضرب بها عرض الحائط ، وهناك قوانين تخص المباني
الحديثة فى مناطق الآثار ، وهناك نصوص تحاول الحفاظ على طابع الحياة
الأثرية الفنية النادرة ، ولكن وعبر سنين طويلة وقعت وتقع مخالفات كثيرة
من أجهزة رسمية أولها المئات للشاشة التى إقامتها وزارة الأوقاف فى
مواجهة مسجد السلطان حسين وحول مجموعة من المساجد الأثرية التى
تعتبر من أروع التحف المعمارية النادرة ، وإقامتها حين كانت وزارة الأوقاف
تضم بين اداراتها المختلفة ادارة حفظ الآثار العربية .

المشكلة الآن وفى حقيقة الأمر هى مشكلة تخلف الوعى الثقافى
أو عدم ادراك الوعى الثقافى والمصالح الثقافية الغابرة الخالدة القيم
الباقية ، ولا يمكن أن يتحقق الحفاظ على هذه القيم بغير الآتى :

أولا - الاعتماد على خطط ثقافية وتربوية مدروسة .

ثانيا - جهود متصلة من صفوة المفكرين واصحاب الراى فى الحفاظ
على هذه القيم والتأثير بالاحساس بالجمال فى المجتمع .

ثالثا - السياج التشريعى يجب أن يساعد رآى عام يستطيع أن يقول
لا وأن يميز ويعلم ويوازن بين الخطأ والصواب ، وأن يعلن فى صراحة
وشجاعة وضمير الراى الصائب الذى يجب أن يكون ، وفيما لا يجب أن
يكون مهما تكن الأسباب .

فى الحقيقة ان القضية كما اتضح من هذه الخلاصة هى قضية
تخلف الوعى الفنى بالدرجة الأولى فى التربية ، ثم تصور أو ضمور هذا
الجانب من الوعى الفنى والتربية على القيم الفنية من الثقافة بمفهومها
على الجانب الحقيقى ولا يمكن أن ينهض هذا المجتمع بالشكل المرجو
والأمول ما لم نؤصل هذه المفاهيم أو تلك المعانى فى ضمير المجتمع .

الفن التشكيلي بين ممارسته ومدروقه وناقده

للاستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الاسبق لوزارة التربية والتعليم

الفن التشكيلي مجال من أهم المجالات الانسانية التى خاضها الانسان
فى الماضى وما يزال يخوضها فى الحاضر ، هو مجال العبقريّة التلقائية التى
تتجاوز القواعد المفروضة والقيود الملهة ، هو ذاته مجال سيطرة الانسان
الواعية على عالم المواد والحركات الذى ينبغى للانسان أن يستوطنه ،
وعلى عالم الدوافع الباطنة التى تؤلف كيانه الباطن . بل ان هناك من يرون
ان الفن أعظم قيمة بين شتى الانجازات التى تستطيع التجربة البشرية الجادة
أن تحقّقها ، ويحيث نستطيع أن ننذوقها ونستمتع بها على نحو افضل
واكمل .

والفنان للتشكيلي خالق مبدع ، خالق للصور وللوجوه النابضة
بالحياة ، وللموضوعات التى يتوخى عن طريقها اضافة التنمية الرفيعة
بأمانة واخلاص ، من واقع تجربته الفنية الذاتية التى يعتمد بها من كل
ما يعوق مساره الحر الطليق ، ومحاولا بها أن يزيد استمتاع عشاقه
وجماهيره ، ويوسع فهمهم لها ، كما يفتح أمام المتذوق والناقد آفاقا
جديدة يطلان منها على ميادين الفن ، ويتخذونها حورا لكل ما يستطيعه
الناقد من تحليل لعمله وتقديم له وأساسا لكل ما يستوعبه المتذوق من
ملاحح ابداعية وقيم جمالية ، وما لم يرتكر الناقد على فهم أصيل لطبيعة
العمل الفني ذاته ، وقدره حقيقية على الاندماج فيه بتأمل عميق ، وبالقاء
مزيد من الضوء عليه ، فانه يصبح أداة سلبية ومصدرا هداما لا جدوى منه .

وللفنان الحقّ هو الذى يعبر أولا وقبل أى شئ عن مجتمعه وعن بيئته
وواقعته ، على أن يكون له كيانه الخاص وشخصيته المستقلة ، بوصفه

انسانا متعدد الجوانب داخل حياة متكاملة يتفاعل بها ويتفاعل معها ، ويؤثر فيها ويتأثر بها . وهو بطبيعته منتج كلما أحس الرغبة فى الانتماس ، ويمارس نشاطه ارضاء لذاته ، واستجابة لدوافعه ، وتحقيقا لمشاعره .

وإذا كان التطور الحديث للفن قد اتجه بالفنان الى مزيد من العزلة والابتعاد عن مجتمعه ، وإذا كان قد تجاهل موقعه الحقيقى للفن داخل حياته القائمة ، فهو فى رأينا موقف مخالف لطبائع الأشياء ، اذ أنه بهذه المنزلة يضىء على العمل الفنى نوعان من الانفصال والتجرد ، ويجعله ظاهرة قائمة بذاتها مكتفية بنفسها عن كل ما عداها من القضايا الأساسية ، مما يتنافى والواقع التاريخى .

لقد كان الفنان المصرى للقديم كما كان الفنان الإسلامى مندمجين فى مجتمعيهما تمام الاندماج ، وكان لكل منهما كيانه المستقل ووزنه المرموق ، وقد اكتسبا معا اعتراف المجتمع وتقديره لفنهما الذى قام على خدمة أهداف دينية أو شعائرية أو سياسية أو نفسية أو بيئية أو اجتماعية ، وكان لكل منهما انتاجه المميز الذى خضع لدوافعهما لتحقيق أغراض وظيفية أمنا بها وارتبطت بالأحداث اليومية وبطبيعة المناخ الذى يكتنفهما فى كثير من الأحيان بروح المشاركة الواعية والايان القوى ، وليس لعوامل مفروضة عليهما من مجتمع خارجى . ولم يحدث أن انعزل أحدهما عن المجتمع الذى عاشه ، ولم تكن هناك مناداة بنظرية « الفن للفن » تلك النغمة التى تردت اصداؤها فى كثير من الاوساط الفنية ، والتى ازدهرت أساسا فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، ولكن كان « الفن للجميع » وكان الفن للمجتمع « فاككتسب تعبير الفن وتفكير الفنان وحديثه فى هذا المجال مزيدا من العمق والثراء ، وهى فى رأى كسب غير هين ، وعلامة من علامات التوفيق .

وقد ادى اكتمال شخصية الفنان فى هاتين الحضارتين المصرية والإسلامية الى توثيق الروابط بين الفنانين وبين القضايا الإنسانية ، التى برزت فى حياتهما اليومية بشكل عملى ، وبكل الصدق والإصالة والجدية . ومن هنا برزت تيمة الفن ، وعلت منزلته بين الأشياء الطيبة فى الحياة بعامة ، وكان له تأثيره الكبير فى التغيير الاجتماعى ، وفى بلورة المشاعر ، وعلى كثير من العوامل الأخرى التى يزخر بها عالمنا ، وينظم نتائجها

ويرتبطها ، حتى يصل بها عن طريق عمله الى اعتقادات سليمة عن الفن الذى يمارسه .

واذا انتقلنا بدورنا الى ساحة الفنان الممارس فسنجد ان عليه مسئوليات جديرة بالملاحظة نلخصها فيما يلى .

أولا - مجال الممارسة :

● البحث فى العمل الفنى دون توقف من أهم العوامل المؤدية الى تكوين شخصية الفنان المبدع وتنمية اهتمامه بالفن الذى يمارسه .

● يجب على الفنان التشكلى ان يؤمن بأن كل عمل فنى يعينه لمريد فى نوعه ، لا يشبه أى شىء آخر ، وهذا التفرد أو الطابع الفردى ، ينبغى ان يكون فى مقدمة المسائل التى يعتر بها فى عمله الفنى . وهذه الفوارق التى تظهر فى الاعمال للفنية المختلفة ، هى التى تعصم الفنان من الانزلاق فى المجالات الآلية التقليدية ، أو للجوء الى المحاكاة القبحة ، حتى يكون نتاج نشاطه معبرا عن جاذبية الأشياء التى يخلقها ، ومشيرا الى قيمتها ورافقتها وحيويتها .

● يحرص الفنان الممارس على أن يؤدي عمله الفنى الى تعميق بصيرة الآخرين به وبفنه ، والعمل على توسيع نطاق التعاطف بين النظرة الجماهيرية ، وبين انتاجه الشخصى ، ومن هنا فان من الممكن أن تتم مشاركة حميمة بين الفنان المنتج وبين المتنوق .

● يلتزم الفنان الممارس بقيم مشتركة فى عمله منها : التنظيم الشكلى الذى يضفى القيمة على العمل ، والتنظيم البنائى الذى يستخدم فى اضافة نظام عام على طبيعة الموضوع الذى يتناوله .

● تداخل الخيال الرفيع والعاطفة النفاذة فى ثانيا عناصره المتضمنة فيه .

● ايجاد روابط واضحة وعلاقات متبادلة بين الأجزاء والتفاصيل التى يشتمل عليها الموضوع تحقيقا للوحدة العضوية والتماسك بين الأجزاء والكلى ، واضفاء للحيوية التى تبلور المعنى وتوضح الطابع ، وتتجه مباشرة الى الهدف دون أى انحراف ، ولو لم يفعل الفنان ذلك ، لبدأ كل شىء بلا رابطة تجتمع بين أجزائه ، ومن ثم يصبح انتباهنا حائرا مشتتا تبعا لذلك .

● السعى الى تحقيق التنوع المستمر فى العمل الذى يضمن عليه الفنان طابعا مميزا ، وحيوية خاصة ، فى ميادين جديدة فله اهتمام الجمالى ، تفتح على اللوام ، وتجعل نطاق الموضوعات الجمالية اوسع ما يبنى ان تكون عليه ، وهذا التنوع فى حد ذاته يضيف الى العمل الفنى قوة دافعة ، وينفى عنه التكرير الرتيب والترديد المل .

● عناية الفنان التشكىلى من خلال ممارسته الدائبة بمعالجة الألوان والخطوط والحركة والتوافق والاقناع وتناسب الفراغات ونقطة الملامس ، وما شابهها من موضوعات الحس ، أو ما يسمى أحيانا فى لغة التشكيل بالسطح الحسى ، على أن تكون الطريقة التى تبدو لنا عليها أخاذة شائقة جذابة متميزة فى ذاتها ، كما تمتعنا بظهورها الخالص وصفاتها المحسوسة ، وكذلك الفوارق التى ينطوى عليها ضمنا استخدام وسائل مبتدئة من الخامات المختلفة ، ومن الوسائل المتعددة ، كالزيت والأخشاب والأسمنت والجص والطينات والألوان والجلود والزجاج والأتمشة وغيرها من متروكات العمليات الصناعية والنفايات وفائض الاستخدامات المنزلية اليومية .

● ان القاعدة الرئيسية فى ممارسة الفن هى القاعدة نفسها فى التجربة الجمالية ، وذلك من طريق تركيز الانتباه على الموضوع ذاته ، الذى يتناوله الفنان الممارس ، ولابد أن يكون أى شئ آخر يفعله خاضعا لهذا الهدف الأساسى ، كما أنه لا يكون جديرا من الوجهة الجمالية ، الا اذا اندمج الفنان فى عملية الادراك الجمالى بكليته ، وأضفى عليها دلالة جديدة ونسقا فريدا .

● كثيرا ما يهمل بعض الفنانين شكل المسافات والحيز والمدى الواقع بين الأشكال (الأرضيات) ويركزون بخاصة على الأشكال الامامية المعبرة ، وهذه المسافات هى فى حد ذاتها وفى رأينا ، أشكال لا يجوز التهمين منها أو اغفال أمرها فى تكوين الموضوع ككل ، وربط الوجدات والمكونات الشكلية ، لأنها فى الحقيقة تكتسب بدورها (دينامية) مؤثرة ، لا تقل عن (دينامية) الأشكال الرئيسية ذاتها ، بل انها فضلا عن ذلك تلعب دورا أساسيا فى أحداث ما يسمى النمط الإيقامى المتغير المصاحب بالحركة المترددة ، والتعاقب المنظم ، فى ثانيا التركيب للشكى للعمل الفنى ، بوسائل عديدة ومتباعدة .

● يلعب الخط الخارجى (الكونتور) فى مجال التصوير التشكىلى
أو المنحت بنوعيه البارز والمجسم دورا رئيسيا له أهميته فى إثبات الحركة
سواء فى أنزلاته والتوائه ، أم فى استقامته واستقراره ، بنعومة سلسلة ،
أو بخشونة عارمة ، وفى كل حالاته المختلفة يتميز على الدوام بالحيوية
والحساسية والتوثب والاندفاع ، أو اللبونة والاندماج .
ثانيا - مجال المتفوق الفنى :

وفى مجال المتفوق الفنى الذى تقع مهمته أساسا على المشاهدين
المتفوقين الذين يتابعون جهود الفنان ونشاطه نجمل ما يلى :

● الشخص المتفوق هو الذى اعتاد مشاهدة الأعمال الفنية قديما
وجديدا مشاهدة جمالية ، وقدرة المتفوق تختلف فى درجاتها وأبعادها
عن غيره من المتفوقين كما وكيفا ، كما تختلف فى تمييز القيم الفنية وسبر
غورها ، وقراءة مضامينها واستيعاب ملامحها .

● كلما ركز المتفوق انتباهه على العمل الفنى ذاته ، واستغنى عن
العناصر الخارجة عنه ، كان تذوقه أفضل ، لائقته مزيدا من الضوء عليه ،
بالتأمل الواعى بكل ما يرتبط بصميم العمل ذاته ، من قريب أو بعيد ، وفى
هذه الحالة تكون هذه الارتباطات سبيلا الى فهم أعمق للأشكال والموضوعات ،
ومن ثم لا يترتب على ذلك مجز عن تقدير قيمتها .

● لى توفر للمتفوق المناخ الملائم للمشاهدة الواقعية ، يجب أن نهىء
له مجال للرؤية الفنية فى الجو الهادىء والوقور ، بحيث لا تضعف لديه
انتباهه الجمالى تجاه الأثر الفنى ، ومن ثم يكون قادرا على استيعاب
العمل الفنى وملاحظته وحسن تذوقه ، وتوفير الاستجابة الجمالية المباشرة
له ، فىكون للعمل الفنى أهمقيمة ويكون أكثر حيوية فى نظره ، ولا يترتب
عليه الا يكون من الممكن ادراكه جماليا .

● قد يظن بعض المتفوقين أنهم يستطيعون فى لحظات قصصار
الامام بالعمل الفنى التشكىلى ، وقد تغفل هذا الظن وشاع فى التفكير
للشعبى لدى كثير من الأفراد ، وهذا الأسلوب لا يأتى بطائل ، ولا يوصل
الى تذوق سليم جاد .

لقد أجرى مدير إحدى قاعات العرض الفنية الكبرى فى الولايات المتحدة

الأمريكية دراسة لتحديد الوقت الزمني الذي ينفقته الزوار في التطلع إلى اللوحات التصويرية والتماثيل ، فجاءت النتيجة مع الأسف محددة بثلاث ثوان في المتوسط لمشاهدة اللوحة أو التمثال .

إن تفوق العمل الفني التشكيلي والنظر إليه بطريقة جمالية ، لا يحدث من فوره ، ولا يمكن ادراكه ادراكا مكتملا ، في لحظات قصار عابرة ، أو منظرية عجل ، فلا بد للمتذوق أن يستغرق بعض الوقت لتحريك عينه على اللوحة أو السير حول تماثيل مجسم بحيث يستطيع أن يرى اللوحة أو يرى التمثال رؤية متعمقة ، اللوحة ، من حيث موضوعها وتأكيد خطوطها ومسطحات ألوانها وإيقاعها وتكوينها أون تواصل العين حركتها مع كل لمسة ، والتمثال ، من مختلف أوضاعه وجوانبه ، ومن ناحية بنائه وتوافق حجمه وسطوحه وتعبيره واستقراره ورمزيته ، وبذلك يكون للعمل الفني قد أخذ حقه من الرؤية المتذوقة .

● من الأهمية بمكان أن نساعد المتذوق المشاهد في أن ننمي لديه عادة الانتباه ، وترسيخ الموقف المتعاطف مع العمل الفني ، حتى لا يجد مشقة في الاستمتاع به والعودة إليه ، وهذا يعنى التركيز على ازدياد الألفة بالعمل الفني ، وهذا من شأنه أن يزداد المتذوق معرفة بالتنظيم أو البناء الشكلي للعمل ، ومعرفة الطريقة التي ترتبط بها الأجزاء المكونة للعمل فيما بينها ، وتكوين الاحساس بالتفاعل .

الالف بالتنظيم الشكلي ضرورة لا غنى عنها من أجل كشف قيمة أساسية من أهم قيم التجربة الجمالية ، وهى القدرة على تمييز العلاقات الشكلية ، وتهيئة الاستعداد الذهني اللازم لتذوق العمل . وهكذا فإن الاستمتاع الجمالى بعمل فنى ليس شيئا يتم كله دفعة واحدة ، وإنما هو عملية نامية متدرجة خلقة ، نرى فيها على الدوام شيئا جديدا ، ومعنى جديدا ، وعلاقات شكلية جديدة ، واستطعنا بدورنا أن نواجه أعمالا جديدة غير مألوفة تستثير حواسنا وتجذب انتباهنا .

● والمتذوق في نظرنا لا يجوز أن يقف من العمل الفني موقفا سلبيا ؛ بل إن عليه أن يتذوق العمل بطريقة أو بأخرى ، وعليه أن يقوم ببناء العمل في وعيه بحيث يمكنه ادراكه موحدا . وإذا كان لدينا عدد من المتذوقين ، فمن الواضح أن يكون فيما بينهم بعض الاختلافات في الرأي والحكم ، بازاء

التقييم المختلفة فى العمل الفنى ، كما تختلف درجات استمتاعهم به لأسباب مختلفة ، من بينها تفاوت درجات الفهم للعمل ، وتباين قدراتهم على الانتباه والحساسية الانفعالية ، واختلاف استعداداتهم وأنواعها فى الكشف والفؤوس فى أعماق العمل الفنى ، ولهذا الاختلاف طرافته ، لأنه يكشف عن المستويات الذاتية المختلفة بين المدركين الجماليين ، وبين ردود أفعالهم الشخصية .

● يحتل الموضوع التشكيلى مكانة مركزية فى وعى المتذوق ، وفى وعى الفنان الممارس من قبل ، ولا يتحول انتباه المتذوق نحو عمليات المشاهد للعضوية والانفعالية ، وفى هذا النوع يكون الانتباه الجمالى للمتذوق اكمل ما يكون ، ويستحوذ عليه الموضوع استحوذا الى أبعد حد ، ويفنى المتذوقون أنفسهم فى الموضوع الجمالى ، ويعيشون حياة الموضوع فى تعاطف جمالى كلى معه ، فإذا كانت عناصر الموضوع مطابقة وصيغت بمعايير الفوه وامتدحوه ، وإذا انحرفت عنه ذموه ورفضوه .

وقد يرى البعض أن هذا الاتجاه يمثل أكثر صور التفوق الجمالى ، ولكننا نبدى بعض التحفظ على هذا رأى ، الذى ينطوى من وجهة نظرنا على مغارقة الى حد ما ، ذلك لأن الشخص الذى لا يحتفظ باهتمام جمالى قبل موضوع ما ، ولا يستمتع بوجود هذه الرابطة وتلك العلاقة ، فإنه يبعد الموضوع عن هامش الانتباه ، وهذا ضرب من ضروب الهرب أمام تحليل الموضوع ونقده من حيث أسلوب الأداء والبراعة الفنية المقترنين بالاهتمام الجمالى .

ثالثا — مجال الناقد الفنى :

يجرنا الحديث الى موقف الناقد من العمل الفنى ، وبعبارة أخرى ما وظيفة الناقد فنقول :

● ليس ناقدا من لم يعرف بدقة كنه ما يعتقد . الناقد الأصيل من تتوافر لديه المؤهلات الفنية الخاصة لإصدار حكم دقيق على العمل الفنى بناء على خبرة عميقة ودراسة أصيلة .

● مهمة الناقد أن يكشف النقاب عن جوهر العمل الفنى بطريقة منهجية منظمة ، وأن يكرس نفسه للبحث الدائب الصريح الذى يتركز على

أدلة تجريبية واستدلالات يؤيدها منطق سليم ، وفكر محتك ، يبدد الأوهام ،
ويمحو الغموض ، ويوضح المفاهيم الصحيحة .

● ينبغي للناقد أن يتخلص أولا وقبل أى شيء من أى ضرب من ضروب
التعصب أو التحامل والانفعالات التى تشوه صورة الحقيقة ، وتفسد
ما هو متضمن فى داخلها ، وأن يحرص على الكشف عن قيم جديدة ومجالات
غير مسبوقة ، تدفع الى الاهتمام بعمل الفنان ، وتجعل تذوق الجماهير له
أكثر رهافة وتقبلا وارضاء .

● الناقد الحق هو الذى ينفص شيئا ما ، لكى يحدد نقاط القوة فيه
ونقاط الضعف ، أى يحدد مزاياه وعيوبه على حد سواء ، هذا معناه
الاهتمام بمبادئ الصواب والخطأ التى يرتكز عليها قرار الناقد ، ويستند
إليها حكمه بطريقة مقنعة .

● لا يكون الناقد فى أسلوب نقده مدعاة لتثبيط الهمم ، فالاعتقادات
الراسخة قد تتناقض فيها بيننا أحيانا ، اذ ليس ثمة اعتقادات ثابتة ، دائمة
الثبات ، عن المسألة الواحدة ، بل ان هذه الاعتقادات قد تتعارض بعد أن
كانت مقرررة ، ولذلك فان اتخاذ أى موقف نقدى ليس بالأمر الهين ، ومن
الضرورى وضع الحجج القوية التى تؤيد القضية التى يدافع عنها .

● ضرورة فهم الناقد للمركب النفسى والذاتى للفنان المبدع ، وكيف
يختلف عن غير الفنانين من الناس الذين يلزمهم تعامل من نوع خاص ،
يقرب للبعد ويتضى على الغموض ، ويوفق بين وجهات النظر المختلفة ،
والمدركات المتباينة .

● أن يكون الناقد على معرفة وثيقة بأصول الفن فى المجتمع ،
وعلاقته المتبادلة مع النظم الأخرى كالدين والاقتصاد والأخلاق ، وأهمية الفن
فى الحضارات البشرية الأخرى على اختلاف ألوانها وتعاتبها .

● ومن وظائف الناقد أن يختبر الاعتقادات والأمكار الكامنة ، التى
تتحكم فى نظرته الى العمل الفنى ، قبل أن يعلن وجهة نظره ، وقبل أن
يصدر حكمه الأخير بطريقته الخاصة ، ولو لم يفعل ذلك لحصر نفسه
فى حدود ضيقة لا مهرب منها ، وهو أمر يثبته تاريخ النقد الفنى .

● والناقد المتصف هو الذى يكون دائما على استعداد لتعديل آرائه

وتغيير اعتقاداته ، فى ضوء الشواهد الجديدة والقيم المعدلة ، التى لا تنفك عن الظهور يوما بعد آخر ، ويكون لها فى ذاتها قدر كبير من الطرافة والاثارة والحيوية .

● فى استطاعة الناقد ان يقتنفا على كنه العمل الفنى ، وأن نتعلم من تشخيصه وتحليله كيف نكون أعمق نظرة فى تذوقنا لهذا العمل ، والقدرة على تفهم مضامينه ، والانتباه الى خطه الفنى ، وكيفية الارتباط بعمل الفنان من الوجهة الجمالية بعامة ، والقدرة على تمكين الفنان وتمكين المشاهد ، من رؤية ما لم يكن قد رآياه من قبل .

قد يكون من المفيد للناقد معرفته المسبقة للفنان ، والفترة التى ابتدع فيها العمل الفنى ، والمجتمع الذى عاش فيه ، والتعرف على أوجه التشابه بين هذا العمل بعينه الذى يقوم بتقويمه ، وبين أعمال أخرى فى أنماطها وأنواعها ، وتأثير هذا العمل فى التطور اللاحق للفن ، وكيف كان تقدير العمل على يد نقاد آخرين ، ان كان ذلك قد تم بالفعل ، وما لى ذلك ، مما يثرى العمل الفنى ويعمقه فى نفوس المواطنين .

وهكذا ماننا نحاول أن نكون مخلصين للشواهد القائمة ، ونتجنب فى الوقت ذاته تضيق نطاق بحثنا للتجربة الجمالية فى بدايته .

ولعلنا نلاحظ ذلك فى حقول التربية والتعليم عند اعداد البرامج الفنية فى مجال الفن والتربية الفنية من الوجهة الجمالية والثقافية وتكوين الأجيال الصاعدة بالتربية عن طريق الفن .

وبعد ، فإن فى مجال البحث حول الأعمال الفنية التشكيلية ثراء لا ينفد ، وليس ثمة حد لما يمكن أن نتناوله فى هذا الموضوع ، من تفسيرات تلخص جميع القيم ، التى قد يكشف عنها العمل الفنى التشكيلى ، كما لا يكفى لذلك أى قدر من الانطباعات النقدية مهما تبلغ من الشمول والسعة .

لهذا أعلن أنه مازال أمامنا مزيد مما ينبغى التعرض له ، وبالفعل سيكون هناك دائما المزيد مما ينبغى ذكره وإضافته فى هذا المجال ، مهما تبلغ كثرة ما قيل من قبل عن العمل الفنى فى اطار هذه المعانى الدقيقة ، وسيظل الشيء ذاته فى رأى قارئها على الدوام ، دون أن يمس مسا كاملا أو نصل فيه الى نهاية المطاف وإلى غاية التمنى ، فالى فرصة سائحة .

تصور منجمي لبناء فلسفة تربوية إسلامية

الدكتور لطفى بركات أحمد

مدير مركز للبحوث بكلية التربية في أبها
جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

تمهيد :

يجتاز المجتمع العربي والإسلامي الآن مرحلة حاسمة ودقيقة من نضاله ضد الاستعمار والإمبريالية والصهيونية ، يعيد فيها النظر إعادة شاملة في كافة مجالات حياته المتعددة الأوجه ومنها المجال التعليمي .

ولا يغالى الباحث حين يقرر أن نجاح ذلك مرهون بمدة عوامل ، أهمها الارتكاز على فلسفة تربوية إسلامية واضحة المعالم متكاملة الأهداف ؛ في هذاها يمكن رسم سياسات التعليم واستراتيجياته لبناء المواطن والمواطن في هدى الشريعة الإسلامية من ناحية وفي ضوء روح العصر ومطالبه من ناحية أخرى .

وفي هذه الحدود ، يكون تركيز هذا التصور على تحديد الركائز التربوية العامة التي تتبع من شريعتنا الإسلامية وتعكس بصنق القنونات الأساسية لواقعنا وتطلعاتنا المستقبلية ، وفي ذلك نهى لا تقتصر على التأثير على العملية التعليمية داخل مؤسسات التعليم فحسب ، بل تتجاوز ذلك لتوجه كل النشاطات التربوية في علاقاتها بالقوى الاجتماعية والمؤثرات الثقافية المحيطة بنا ، وعند هذا الحد تتضح عمومياتها وشمولياتها فلا نأى صياغتها في تفاصيل أو جزئيات ولا تتركز على علم من العلوم أو منهج دراسي بذاته ، وإنما تستهدف رؤية العمل التربوي في كليته وفي علاقاته بمظاهر حياتنا المتعددة .

وعلى ضوء ذلك ، يمكننا تحديد مشكلة هذا البحث ودوائى اختياره
موضوعا للدراسة والتحصيل على النحو التالى : —

أولا : مشكلة البحث :

تمثل مشكلة هذا البحث فى أن هناك تناقضا وتباعدا بين فكرنا
الاسلامى وواقعنا التعليمى فى كثير من جنباته ومن أمثلة هذا التناقض :

أ — الثنائية المصطنعة بين التعليم العام والتعليم الفنى على حين أن فكرنا
الاسلامى وحد بين النظر والعمل ، بين الادراك للعقلى والادراك

الحسى ، مصداقا لقوله تعالى :

« كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون » .

ب — عدم تحقيق الفرصة المتكافئة بين تعليم البنين وتعليم البنات ، على
حين أن فكرنا الاسلامى أكد ضرورة تحقيق الفرص المتكافئة بينهما
مصداقا لقول الرسول الكريم : —

« طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » .

ج — عدم الرعاية التربوية الشاملة للكبار والمستين ، على حين أن فكرنا
الاسلامى أكد على هذه الرعاية مصداقا لقوله تعالى : —

« وقضى ربك ألا تعبدوا الا اياه وبالوالدين احسانا ، اما يبلغن عندك
الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا
كريما وخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربى ارحمهما كما ربياني
صغيرا » .

د — عدم الرعاية التربوية الشاملة للموهوبين على حين أن فكرنا الاسلامى
أكد على هذه الرعاية مصداقا لقوله تعالى : —

« هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » .

ه — عدم الرعاية التربوية الشاملة للمعوقين ، على حين أن فكرنا الاسلامى
أكد على هذه الرعاية مصداقا لقوله تعالى : —

« عيس وتولى أن جاءه الأعمى وما يدريك لعله يزكى أو يذكر فتنه »
الذكرى » .

ومن خلال هذه الأمثلة وغيرها ، ربما يتضح أن لاستمرارية هذا التناقض بين الفكر والواقع من شأنه تعويق مسارنا نحو بلوغ المستهدف منه ، ومن ثم لا مناص من ترقية الواقع الى مستوى الفكر وأداة ذلك التغيير يستلزم بالضرورة الارتكاز على فلسفة تربوية اسلامية فى هذا ما يمكن تحقيق الاتساق والاتزان والتوازن بين الفكر والواقع .

وتأسيسا على هذا كله ، فإن هذا البحث يطرح عدة تساؤلات تشكل الاجابة عليها فى ترابطها وتكاملها الملاح العامة لهذه الفلسفة التربوية المقترحة .

وهذه التساؤلات هى : —

- س ١ : ما الركائز العامة التى ينبغى أن ترتكز عليها فلسفة تربوية اسلامية ؟
- س ٢ : ما مصادر اشتقاق هذه الفلسفة التربوية المقترحة ؟
- س ٣ : ما الخصائص العامة التى يجب أن تتوافر فى هذه الفلسفة التربوية ؟
- س ٤ : ما مراثيات هذه الفلسفة التربوية ازاء مشكلات الوجود والطبيعة الانسانية والمعرفة والقيم ؟
- س ٥ : ما المبادئ التربوية التى ينبغى أن تثبت من هذه الفلسفة ؟

ثانيا : منهجية البحث :

إذا كان الفكر هو دعامة الحياة ، فدعامة الفكر هو المنهج ، ويقصد الباحث بالمنهج المستخدم فى هذا البحث المنهج الفلسفى أى الطريق المؤدى الى الكشف عن صحة الفروض التى سيثيرها هذا البحث وصولا الى حل المشكلة فى ضوء ما يصيب هذه الفروض من نتائج يحكم عليها بالصواب أو الخطأ .

وليس من شك فى أن المنهج الفلسفى هو أحد المناهج المعترف بها فى البحوث التربوية العلمية حتى أن كثيرا من فلاسفة التربية نادوا بضرورة التوحيد بين المنهج الفلسفى والمنهج العلمى فى إطار موحد وكل متكامل .

ثالثا : فروض البحث ومسلّماته :

التواضع عليه بين جمهرة فلاسفة التربية أن الفرض تفسير مؤقت لظاهرة ما قابل للصحة أو الخطأ ، وإن أخص خصائصه ألا يكون مجرد تكن يوحى به خيال شارد ، بل يجب أن يستند من الواقع وأن يكون قابلا للتحقق من صحته أو عساده وأن يكون قادرا على تفسير جميع جوانب الظاهرة وليس قاصرا على جانب واحد منها وأن يكون خاليا من التناقض ومتسقا وقوانين الفكر الأساسية .

وتأسيسا على هذا كله ، فإن البحث يطرح الفروض التالية : —

أ — أن هناك تباعدا بين الفكر الإسلامى والواقع التعليمى فى بعض قطاعات الوطن العربى ولا سبيل لمواجهة هذه الهوة بينهما إلا فى إطار فلسفة تربوية اسلامية .

ب — أنه فى خضم المتغيرات المتلاحقة التى يعيشها واقعنا العربى ويتأثر بها ، تصبح الحاجة ملحة لبناء فلسفة تربوية اسلامية .

ج — أن فرض فلسفة تربوية مستوردة من مجتمعات أخرى لا طائل من ورائه فى مواجهة مشكلات واقعنا التعليمى .

د — أن أية محاولات لإصلاح واقعنا التعليمى فى غياب فلسفة تربوية اسلامية ، يكون بمنزلة عمليات ترميم سطحية لا جدوى منها .

أما المسلمات التى يركز عليها هذا البحث فى :

أ — أن الفكر الإسلامى هو الفلسفة الاجتماعية السائدة فى واقعنا منذ الماضى السحيق ولا مناص من تأصيله فى سلوكيات المواطن وأداة ذلك التربية .

ب — أن الفكر الإسلامى كى يزداد التحامه مع واقعنا الاجتماعى فى اتساق واتزان وانسجام ، فى حاجة الى دراسات متعددة الأوجه فى مختلف المجالات تسعى جميعها الى تحقيق التطابق بينهما فى إطار شمولى موسع .

ووصولاً الى مقصدنا فى هذا البحث ، فإن مساره سيكون على النحو التالى :

أولاً : الركائز العامة التى ينبغى الارتكاز عليها فى بناء الفلسفة التربوية الإسلامية :

يمكننا تحديد هذه الركائز على النحو التالى : —

١ — تكريم الانسان ، ملقده كرم الاسلام الانسان فى كل صورة الصاعدة والهابطة ، السوية والمعوقه واكد مكانته فى هذا الوجود ومكنه فى الاعتماد على جهوده الذاتية فى تنمية نفسه ومن حوله وما حوله .

٢ — ترسيخ الايمان بالله وبالاسلام وبرسالات السماء وما يترتب على ذلك من التمسك بالقيم الاسلامية وترجمتها الى ممارسات وعمل .

٣ — تاصيل العلاقة التبادلية التفاعلية الترابطية بين تنشئة المواطن المسلم وتحديث وتعصير من حوله ومحوله فى اطار تخطيط علمى مدروس .

٤ — تاصيل مبادئ الشورى فى اتخاذ القرارات واستبعاد القرارات الناتجة عن العفوية أو الفردية .

٥ — الأخذ بأساليب العلم وتقنياته لترقية الواقع والنهوض به .

٦ — الربط بين الفكر والعمل ، والنظر والتطبيق وتصحيح الخلل فى التوازن بينهما .

٧ — الاستفادة من الخبرات الحياتية للانسان عبر الزمان وتقنياتها مما علق بها من شوائب وعلائق وعوائق لتكون تعبيراً عن فيض الحياة وسبيلاً لاثراء للواقع والنهوض به .

٨ — تحقيق التماسك الاجتماعى بين الفرد والمجتمع والحد من الثنائيات والانفصاليات والتوترات القائمة بينهما .

٩ — الأخذ ببدا التعليم المستمر لدى الحياة دون الوقوف عند مرحلة معينة واستثمار ذلك فى احداث تغييرات حضارية متقدمة .

٧ — الأخذ ببدا الأصالة والتجديد ، الأصالة فى المحافظة على الجيد من تراثنا الاسلامى ، وللتجديد فى مواكبة روح العصر ومطالبه دون تنكب عن الطريق السوى .

ثانيا : مصادر اشتقاق فلسفة تربوية اسلامية :

يمكننا ان نحدد المصادر الرئيسية لاشتقاق فلسفة تربوية اسلامية على النحو التالي : —

١ — اصول شريعتنا الاسلامية وما احتوته من سمو في وحدانية الله ، في الطبيعة الانسانية ، في الوجود ، في القيم .

٢ — الخصائص الجيدة لثرائنا الاسلامي وماتميز به من ابداع وابتكار وتقدير للعلم في كل صوره .

٣ — روح العصر ومطالبه وماتميز به من تقنيات وتطور هائل في المعرفة الانسانية وتغير في مفهوم الانتاج والادارة للعمل الانساني .

٤ — خصائص الشخصية الاسلامية وقدراتها على الوحدة والتوحد ، والاستيعاب الثقافي والتغيير والتجديد .

٥ — واقع التربية الاسلامية وما يواجهها من مهمات ومايعتريها من صعوبات ومايؤاخر لها من امكانات وماتستهدفه من تطور وانماء .

ثالثا : الخصائص العامة التي يجب ان تتوافر في هذه الفلسفة التربوية :
يمكننا تحديد أهم هذه الخصائص على النحو التالي :

(أ) العمق :

الفكر الاسلامي ليس فكرا سطحيا أو هامشيا وانما هو فكر عميق يسبر غور الأشياء دون الوقوف عند حد الأمور الجزئية أو الاكتفاء بالنظر الى الظواهر كما تبدو له وذلك مصداقا لقوله تعالى :
« قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق »

(الجنكوت : ٢٠)

« فلينظر الانسان ما خلق »

(الطسارق : ٥)

(ب) التامل الواعي :

فالفكر الاسلامي فكر تأملي واع يفوص داخل الحياة ليعود منها أعماق وعيا وأشد ادراكا وأصفى بصيرة وفي ذلك يقول تعالى :

« أو لم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى وإن كثيرا من الناس بلقاء ربهم لكافرون » .
(الروم : ٨)

(ج) العمومية والشمول :

يتسم الفكر الاسلامي بالنظرة الكلية الشاملة دون الاختصار على الأمور الجزئية وصولا الى منطق عام للخبرة مصداقا لقوله تعالى :
« قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق » .
(العنكبوت : ٢٠)

(د) القدرة على التأثير الاجتماعي :

فالفكر الاسلامي له فاعليته المؤثرة في التأثير على الفرد والجماعة واحداث التوافق بينهما دون أن يكون لاحداهما الغلبة أو للسيطرة على الآخر من أجل تحقيق التراحم والتكافل بين الجميع وفي ذلك يقول تعالى :
« والذين في أموالهم حق معلوم للسائل والمحروم »
(المعارج : ٢٤ — ٢٥)

(هـ) الانسجام والحرية الموجهة :

وتظهر أصالة فكرنا الاسلامي في سعة صدره وعدم الاتكال من الفكر الآخر ، بل الاصغاء اليه والرد عليه ، والحجة بالحجة والمنطق والبرهان بالبرهان ، مصداقا لقوله تعالى :
« لا اكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي »
(البقرة : ٢٥٦)

« ألم تر الى الذي حاج ابراهيم في ربه ان آتاه الله الملك اذ قال ابراهيم ربي الذي يحيى ويميت قال أنا احيى وأميت قال ابراهيم فان الله ياتى بالشمس من المشرق فأتت بها من المغرب فبهت الذي كفر والله لا يهدي الظالمين »

(البقرة : ٢٥٧ — ٢٥٨)

(و) التطابق بين الفكر والعمل :

فالفكر الإسلامى تتفق فيه المعرفة والعمل والنظر مع التطبيق والادراك
الفعلى مع الادراك الحسى والانسان مع البيئة ، فالتفاعل بين كل
هذه الأطراف أصيل وهو أصل للحياة وفى ذلك يقول تعالى :

« أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب ، أفلا
تعقلون » (البقرة : ٤٤)

« يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون ، كبر مقتا عند الله أن تقولوا
مالا تفعلون » (الصف : ٢ ، ٣)

« إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقلوا تتنزل عليهم الملائكة إلا تخافوا
ولا تحزنوا وأبشروا بالجنة التى كنتم توعدون »

(فصلت : ٣٠)

« إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلا
(الكهف : ١٠٧)

**رابعاً : مرنيات هذه الفلسفة التربوية أزاء مشكلات الوجود ، الطبيعة
الانسانية ، المعرفة ، القيم ، وتضميناتها التربوية :**

(أ الوجود) :

يمكننا أن نقرر أن فلسفتنا التربوية الاسلامية تعترف بكل من الفكر
والمادة كحقيقتين رئيسيتين فى تشكيل هذا الوجود الذى نعيش فيه ، فهو
ليس مجرد ماديات مركبة فقط كما يزعم أصحاب الفلسفات التربوية المادية ،
وليس قاصرا على الفكر وحده كما يزعم أصحاب الفلسفات التربوية المثالية ،
انها هو مركب من مادة وفكر لا انفصال بينهما لأن علاقاتها علالة فعل
وأنفعال ، أثر وتأثير متبادل دون أن يكون لأيهما الغلبة أو الأولوية على الآخر
وذلك مصداقاً لقوله تعالى :

« الذى أحسن كل شئ خلقه وبدأ خلق الانسان من طين ثم جعل نسله
من سلاله من ماء مهين ، ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع
والأبصار والافئدة قليلا ما تشكرون »

(السجدة : ٦ : ٩)

**أما كون فلسفتنا التربوية الإسلامية تعترف بالمادة ، فذلك ارتكاز على
الاعتبارات التالية : —**

١ — أن المادة هي مختلف صورها وأشكالها ومجالاتها تحيط بالإنسان وتؤثر فيه وتتأثر به .

٢ — أن الفكر إنما يعتمد في وقته على المادة والا فمن أين انبثقت القيم المرتبطة بالحق والخير والجمال ؟

٣ — أن المادة وإن كانت هي تغير مستمر وصيرورة دائمة إلا أن هذا لايعنى انعدامها كلية .

٤ — أن المادة هي مختبر الفكر ومعيار صدقه أو كذبه ، فالفكر يصبح عديم الجدوى إذا لم يتسق مع واقعه المادي .

**كللك فإن فلسفتنا التربوية الإسلامية تؤمن بالفكر جنباً الى جنب مع المادة
ومن خلال عدة اعتبارات هي :**

١ — تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية بالفكر وما يحتويه من تذكر ونسيان وتصور واسترجاع وقدرة على التحليل والتعليل والتفسير والاستنباط والقياس والاستقراء .

٢ — أن الفكر هو أداة اخراج المادة من العدم الى الوجود وانه سبيل التعبير عن المادة وتوجيهها وترقيتها .

٣ — أن المادة هي غياب الفكر تصبح صماء لاطائل من ورائها .

(ب) الطبيعة الانسانية :

طالما أن فلسفتنا التربوية الإسلامية تسلم بالمادة والفكر كحقيقتين متلازمتين ، فإن ذلك ينسحب على موقفها من الطبيعة الانسانية فهي تراها طبيعة مزدوجة من المادة والروح مصداقاً لقوله تعالى :

« اذ قال ربك للملائكة اني خالق بشرا من طين ، فماذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين » .

(ص : ٧١ ، ٧٢)

كما تؤمن فلسفتنا التربوية الإسلامية بأن الطبيعة البشرية مزودة

باستعدادات للخير والشر ، الحق والباطل ، الجمال والخبث ، وانتهيا
تتشكل حسب اساليب التنشئة التربوية التي تعيش في اطوارها
وحسب ما تسمح به قدراتها وامكاناتها واستعداداتها وفي ذلك يقول
تعالى :

« ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها ، قد افلح من زكّاها
وقد خاب من دساها » .

(الشمس : ١٠)

« وما ابرئ نفسي ان النفس لامارة بالسوء الا ما رحم ربي ان ربي
غفور رحيم »

(يوسف : ٥٣)

كما تؤمن فلسفتنا التربوية الاسلامية بان هناك فروقا فردية في الطبيعة
الانسانية مصداقا لقوله تعالى :

« لا يكلف الله الا ما اتاها »

(الطلاق : ٧)

« آمن كان مؤمنا كمن كان كافرا لا يستويون »

(السجدة : ١٨)

وتؤمن ايضا بان الطبيعة الانسانية لها قدراتها على البحث والتجريب
والتحليل والتحقيق مصداقا لقوله تعالى :

« وكذلك نرى ابراهيم ملكوت السموات والارض وليكون من الموقنين ،
فلما جن عليه الليل رأى كوكبا قال هذا ربي فلما افل قال لا احب
الأكملين ، فلما رأى القمر بازغا قال هذا ربي ، فلما افل ، قال لئن لم
يهدي ربي لأكونن من اللّوثر الضالين ، فلما رأى الشمس بازغة قال
هذا ربي هذا اكبر فلما افلت قال يا قومى انى برىء مما تشركون »
انى وجهت وجهى للذى فطر السموات والارض حنيفا وما انا من
المشركين » .

(الانعام : ٧٥ - ٧٩)

ج - المعرفة :

يمكننا أن نقرر أن فلسفتنا التربوية الإسلامية تعترف بفاعلية كل من العقل والحواس معا كوسيلتين متعاونتين في الكشف عن طبيعة المعرفة الإنسانية ومكوناتها وحدودها وهو بذلك يرفض موقف أصحاب الفكر المثالي الذي يقتصر المعرفة الإنسانية على العقل وحده حيث يقول أحد دعائه .

« إذا عقدنا موازنة بين مختلف التحديدات للميتافيزيقا فسوف ينضج لنا اتفاق الفلاسفة على طريقتين للمعرفة الأول قوامه الدوران حول الموضوع والثاني قوامه النفاذ إلى داخله ، الأول يقف عند حد النسبي والثاني إلى المطلق ، وهو لايمبر عنه لأنه تأمل عقلي خالص ورؤى مباشرة إلى باطن الشيء ، انها للوحدة المباشرة بين الذرات والموضوع » كما انها ترفض موقف أصحاب الفكر المادى الذي يقتصر المعرفة الإنسانية على الحواس وحدها حيث يقول أحد دعائه .

« ان من حرم حاسة ، حرم بالتالى من الأفكار التى يمكن أن تترتب على انطباعات تلك الحاسة المفقودة ، فالأعمى لايعرف اللون والأصم لايعرف الصوت ، ورد للبصر للأعمى والسمع للأصم ، يفتح لهما طريقا جديدا تنساب اليهما منه أفكار لم يكن لهما بها عهد من قبل . »

واذا كان أصحاب الفكر المثالى يرون أن المعرفة مطلقة لاحد لها واذا كان أصحاب الفكر المادى يرون أنها محدودة بحدود الواقع ، فان فلسفتنا التربوية الإسلامية ترى أن موقف كليهما موقف تعسفى ، فهى ترى أن المعرفة مطلقة فى مواقف ومحدودة فى مواقف أخرى ، وينضح مطلعية المعرفة فى قوله تعالى : —

« وفى أنفسكم أفلا تبصرون » .

(الذاريات : ٢١)

« أفلا ينظرون الى الابل كيف خلقت والى السماء كيف رفعت والى الجبال كيف نصبت والى الأرض كيف سطحت »

(الفاتح : ٢٠)

كما يتضح محدودية المعرفة فى قوله تعالى : —
« ولا تقف ما ليس لك به علم ، ان السمع والبصر والفؤاد كل اولئك
كان عنه مسئولا »

(الاسراء : ٣٦)

د — القيم : —

تتضح النظرة التكاملية لفلسفتنا التربوية الاسلامية فى ازاء القيم حين
تأخذ بالتعليم المطلقة من ناحية والقيم النسبية من ناحية أخرى دون
ان تقتصر القيم على المطلقة وحدها أو للنسبية وحدها وذلك على
عكس دعاة القيم المطلقة الذين يمثلهم قديما أفلاطون وحديثا كانت
دعاة القيم للنسبية الذين يمثلهم قديما بروتاجوراس وحديثا أصحاب
الفلسفات الوجودية .

ان فلسفتنا التربوية الاسلامية ترى أن هناك قيما مطلقة نابعة من
شريعتنا الاسلامية السحاء كلك المتعلقة بالتوحيد والتقوى والعمران
والسعى الى كسب الرزق والاحسان والكرم والحلم والصدق ، كما
انها ترى أن هناك قيما نسبية مرتبطة بواقع الحياة اليومية كلك التى
تنظم علاقة الفرد مع نفسه مثل قيم الطهارة والنظافة والمسئولية
الجسمية واشباع التواضع الاولى والثانوية وتلك التى تنظم علاقة الفرد
مع غيره مثل قيم الأخوة والتعارف والتضحية وتحمل المسئولية والولاء
للجماعة والوفاء بالوعد . وتأسيسا على هذا كله يمكننا تحديد المبادئ
التربوية العامة التى ينبغى أن تنبثق من هذه الفلسفة التربوية
الاسلامية المقترحة وذلك على النحو التالى : —

١ — تنمية الثقافة العربية الاسلامية من الشواشب :

ومن أمثلة هذه الشواشب شيوع اللغوية وانتشار الخرافات الثقافية
والسلبية فى مواجهة مشكلات الامة والحد من اساليب الامتصاص
الثقافى والاستعمارية الثقافية والعمل على تحقيق وحدة الثقافة للعربية
الاسلامية وتحليل المعطيات الثقافية وترشيدها والسعى الى توصيل
الخدمات الثقافية للمواطن نفسها بالقوة والمقدار بهدف الاطمئنان
على أن محتوياتها نابعة من تراثنا الاسلامى الجيد والعمل على دعم وشائج

القريب بين اجهزة التنقيف وادمية الارشاد والتوجيه على نحو متكامل بحيث يصبح التخطيط الثقافى اداة للتوازن الاجتماعى السليم ، ومواجهة مشكلات التخلف الثقافى من خلال الاجابة على العديد من الاسئلة مثل :

— كيف نوفر للنشء تعليما يكون قادرا على مواجهة التخلف ؟

— ما هى التغيرات البنائية التى يجب أن تطرا على تعليمنا الحالى ؟

— كيف يصبح التعليم قوة ايجابية فى حسم للتناقضات التى مازالت مترسبة فى ثقافتنا العربية الاسلامية ؟

٢ — مواجهة سلبيات التعليم الحالية :

ومن امثلة هذه السلبيات الثنائية المصطنعة بين التعليم العام والتعليم الفنى وغلبة للتعليم العام على التعليم الفنى وتخلف كثير من مناهجنا عن روح العصر ومتطلباته وغياب مبدأ الفرص المتكافئة بين الريف والحضر ، بين البنين والبنات ، بين الصغار والكبار بين التعليم الرسمى والتعليم مدى الحياة ، بين الجانب الكمى والجانب الكيفى بين الخدمات التعليمية لكل من الريف والحضر ، بين الحاجات والامكانيات ، بين تكوين المواطن لذاته وتكوينه من أجل مطالب المجتمع العربى الاسلامى .

٣ — تحقيق الفرص المتكافئة بين الجميع :

لا فرق فى ذلك بين غنى أو فقير ، سوى أو معوق ، صغير أو كبير ، فالكامل سواسية والكل يستطيع أن يشارك فى تحديث الواقع وتقصيره حسب ماتسمح به قدراته وامكانياته واستعداداته .

٤ — ربط العمل التربوى بخطة التنمية :

وفذلك فى ضوء الاعتبار التالية : —

● يتكسب العمل التربوى مفهوما اقتصاديا نتيجة ما يخلفه فى المواطن من صفات ومهارات وخبرات تشارك فى تنمية الواقع .

● انه كلما زاد النمو التربوى فى مجتمع ما ، زاد بالتالى نموه الاقتصادى والعكس بالعكس .

● أن المورد البشرى هو أساس المورد الاقتصادى فلا تنمية اقتصادية فى غياب التنمية البشرية ، ولقد عبر عن ذلك أحد المهتمين باقتصاديات التعليم بقوله :

« أن التعليم هو أحد أوجه الاستثمار فى المجتمع حيث يتضمن تنمية أهم مورد فى المجتمع وهو عقل الفرد وقدراته » .

٥ - ضرورة تحديث المناهج وتقصيرها :

وذلك فى هدى شريعتنا الاسلامية التى تتمثل فى قوله تعالى :

« ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم »

من ناحية وفى اطار العصر ومطالبه من ناحية أخرى .

٦ - تطوير طرق التدريس الحالية :

ما زالت « الطريقة » السائدة فى مؤسساتنا التعليمية هى التلقين التى تركز على الحفظ والبيغائية والتى شجبتها الكثيرون من المربين المسلمين ، نذكر منهم على سبيل المثال حاجى خليفة حيث يقول فى موسومته الشهيرة كشف الظنون عن اسامى الكتب والفنون :

« وأعلم أن كل من كانت عنايته بالحفظ أكثر من عنايته الى تحصيل الملكة لا يحصل على الحائل من ملكة التصرف فى العلم ولذلك نرى من حصل الحفظ لا يحسن شئنا من الغنى »

ومغزى ذلك أن طريقة التدريس لم تعد طريقة تلقين بل مناقشة وتكبير وتحليل وتعليل واستنتاج .

٧ - مواجهة التبركز حول السمات الحضارية والعشائرية :

ونقصد بذلك أن كثيراً من قطاعات وأقما العربى الاسلامى التى اعترها تغير تربوى ظلت محتفظة بقيمها القديمة البالية وظلت هذه تشكل عائقا أمام عمليات التغير الثقافى المستهدف مما أدى الى ازدواجية الثقافة ونشتتها وانقسامها الى ثقافة حضرية وريفية وبدوية .

٨ - مواجهة تواجد جزر تنولوجية مغلقة :

وهي جماعات تمثل اتجاهات حضارية وثقافية ظلت منعزلة عن قطاعات المجتمع العربى الاسلامى فترة طويلة من الزمان حيث تحكمت بأثورتها الثقافية وأتماطها الميثولوجية فى عزلتها الحضارية على نحو ما هو معروف من اليزيدية والشبك والصائبة والدروز وغيرهم .

٩ - مواجهة التحدى الصهيونى :

ان التحدى الصهيونى هو تحدى حضارى بالدرجة الاولى مما يستلزم ضرورة اعادة النظر فى تعبئة مواردها البشرية والمادية على أسس علمية مدروسة والسمى الجاد للهدف الى احداث تغيير جذرى فى بناء تعليمنا وركائزه وصيغته ووسائله ومحدداته واهدائه فى هدى شريعتنا الاسلامية من ناحية وروح العصر من ناحية أخرى للكون أكثر قدرة على مواجهة هذا التحدى والتصدى له .

وفى ضوء هذه المحاولة فى وضع تصور منهجى لبناء فلسفة تربوية اسلامية ربما تكون قد وفقتنا فى اثبات صحة الفروض التى قام عليها هذا البحث ، وربما نأكد لنا مدى الحاجة الملحة الى فلسفة تربوية اسلامية يمكن فى هداها تنمية واقعنا والنفوذ به .

أهمية الصياغة الإجرائية للأهداف الوحدانية

الدكتور صلاح الدين محمود علام

مدرس القياس والتقويم والإحصاء التربوي
كلية التربية — جامعة الأزهر

المهدف من هذا المقال هو إلقاء بعض الضوء على أحد الجوانب الهامة من سلوك الطلاب ، وهو الجانب الوجداني ، وأهمية صياغة الأهداف الوجدانية للمواد الدراسية صياغة إجرائية . ومما دعانى إلى كتابة هذا المقال هو الاهتمام المتزايد من قبل علماء التربية وعلم النفس في الآونة الأخيرة بالجانب الوجداني للسلوك الذى طالما أهملناه في مدارسنا وسعاهدنا التعليمية . ورغم تأخير الوالد الفاضل على التعليق على هذا الموضوع .

وقد أدركنا أهمية هذا الجانب بالإضافة إلى غيره من الجوانب الأخرى مثل الجانب المعرفى والجانب النفسحركى في لجنة صياغة الأهداف الإجرائية للمواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسى المنبثقة من اللجنة الرئيسية لتطوير وتحديث التعليم في مصر ، والتي يشرفنى أننى كنت أحد خبراء هذه اللجنة . وقد تمخضت أعمالها عن مجلدين هامين هما :

١ — مجلد خاص بالأهداف الإجرائية لجميع المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسى . وقد اشترك في إعداد هذا المجلد أكثر من ٤٠ خبيرا ومتخصصا في المناهج الدراسية والتقويم والقياس التربوي ممثلين لكليات التربية والمركز القومى للبحوث التربوية ووزارة التعليم .

٢ — دليل تقويم التعليم في مرحلة التعليم الأساسى . وقد اشترك في تأليف هذا المجلد ستة من أساتذة كليات التربية من بينهم كاتب هذا المقال .

وتعتبر الدراسات التي تقدمتها هذه اللجنة من الدراسات الرائدة في مصر التي تبناها المسؤولون عن التعليم لتحديد الأهداف التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي بصورة إجرائية تتناول نواحي التعلم المختلفة بفرض تطوير المناهج والمقررات التعليمية في ضوء متطلبات التعليم الأساسي . فاهتمامنا بالجوانب الوجدانية للسلوك يجعلنا في حاجة الى تغيير نظرتنا للسواد للدراسية وطرق استخدامها .

فالتعلم والمشاعر الانسانية مرتبطان ارتباطا وثيقا ولا يمكن اعتبارهما ثنائية . فكل طالب يتعلم شيئا يكون بالطبع لديه شعور ما نحو ما يتعلمه . فإذا كان التعلم الوجداني ايجابيا فانه يرى ما يتعلمه الطالب ويصبح سلوكه بناء . وهذا يدعونا الى اعادة النظر في أفكارنا ومبراساتنا للمواد الدراسية . فلطالما اعتبرنا ولازلنا نعتبر المواد الدراسية نهاية في حد ذاتها ، وننظر الى الطالب الممتاز على انه ذلك الطالب الذي استطاع تخزين أكبر قدر من المعلومات في ذاكرته بصرف النظر عن مشاعره نحو هذه المعلومات أو كيفية توظيفها .

وهذا لا يعنى التقليل من قيمة وأهمية المعلومات المستقاة من المواد الدراسية ولكن يعنى أننا يجب أن نراعى للعلاقات القائمة بين هذه المعلومات التي تتجمع لدى الطالب وشخصيته كقرد متميز . فمثلا يجب على المعلم أن يجذب الطالب الى المادة الدراسية ويجعله واعيا بأهميتها في البيئة التي يعيش فيها حتى ينشأ لديه اتجاه ايجابيا نحو هذه المادة . فالخطأ الشائع في معظم مناهجنا هو أننا نبدأ بالمواد التعليمية والتي تعتبر ادواتا للتعليم وليست النتائج أو الحصيلة المرجوة من التعليم .

بمعنى أننا نختار ادواتنا التعليمية قبل أن نعلم كيفية توظيفها أو الاستفادة منها . كما أننا لا نهتم كثيرا في مناهجنا التعليمية بمشاعر الطلاب أي بالجانب الوجداني للسلوك .

الجانب الوجداني للسلوك :

عندما نسال شخصا ان يفسر لنا ماذا يعنى بالمصطلح « وجدان Affect » فانه ربما يقول ان السلوك الوجداني هو ذلك السلوك

غير المعرفى Non-Cognitive الذى يعكس ميول وتذوق واتجاهات وقيم وتكيف الطالب .

وبالرغم من أن هذا التعريف لا يعتبر تعريفا كاملا إلا أنه يساعد المربين على التمييز بين السلوك الوجداني والسلوك المعرفى الذى يستغرق جل اهتمام المعلمين . ولكن عندما نحاول تعريف الوجدان بصورة أكثر توضحا فإن هذا يتطلب إعادة تعريف المفاهيم السابقة وهى الميول والتذوق والاتجاهات والقيم والتكيف .

١ - الميول Interests :

هى شرط ادراكى Perceptual Condition يضم الوعى أو الشعور المعرفى والوجداني معا فى نمط معين من المشاعر . ومن الممكن أن تكون هذه المشاعر اما مؤقتة او دائمة ، وهذا يعتمد على كم وكيف الخبرة التى أدت الى هذه المشاعر . ومصطلح « الميل » هو نوع من المتغير المتصل الذى ربما تتغير فيه مشاعر الميل تغيرا منتظما على حسب الظاهرة المرتبطة بها .

٢ - التذوق Appreciation :

هو للوعى الانفعالى Emotional Awareness بأهمية شيء أو موضوع ما . ويشير التذوق الى الاهتمام بأهمية أو قيمة هذا الشيء أو الموضوع . ويمكن الاستدلال على التذوق من استجابة الشخص لجزء أو جانب من هذا الشيء أو الموضوع أو للموضوع بأكمله .

٣ - الاتجاهات Attitudes :

هناك تعريفات متعددة للاتجاهات بعضها يهتم بالتواحي العصبية النفسية للاستجابات ، والبعض الآخر يهتم بالتقرير اللفظى من المشاعر والافعال . فالنوع الأول من التعريفات يعتبر الاتجاه هو حالة استعداد عصبى نفسى تنظمه الخبرة ويؤثر على استجابات الفرد لجميع المواقف والموضوعات المرتبطة بها .

ولكن نظرا لأنه لا يوجد اتجاه واحد يشمل جميع المواقف أو الموضوعات أو الأشخاص بل أن كل متغير معين ربما يؤدي الى انفعالات خاصة به لدى

الطالب ، وربما تختلف هذه الانفعالات فى درجة ايجابيتها أو سلبيتها ،
فإن السلوك الناتج عن أى اتجاه سوف يتحدد جزئيا على الأقل بالشروط
الموجودة وقت ظهور التأثير وفى اطار الظروف التى ظهر فيها .

٤ - القيم Values :

تتكون القيم من تجمع ميول الشخص وتوقعاته واتجاهاته المرتبطة
بظواهر مختلفة . وتحتاج القيم الى وقت طويل لى تتكون وتتشكل . ومن
أمثلة القيم : التسامح الاجتماعى ، التطلع العلمى ، والمعايير الخلقية .
ومن الناحية التربوية فإن القيم تقو وتتكون وتتعلم عن طريق ما نقوله
وما نلاحظه وما نفعله فى البيئة المحيطة بنا . وهذا يؤكد أهمية المناقشات
والانفعالات التى تتم داخل الفصل الدراسى بين الطلاب والمعلم وفيما بينهم
فى تشكيل وتكوين القيم .

٥ - التكيف Adjustment :

ونقصد به مواعة الشخص للبيئة التى يعيش فيها بحيث يمكنه التعامل
بفاعلية أكبر مع هذه البيئة . ولهذا التكيف أو لهذه المواعة جوانب انفعالية
وشخصية واجتماعية وغيرها . . ولذلك يجب تحديد الاطار المرجعى الذى
يمكن أن نركز عليه عند تطبيق مفهوم التكيف .

من هذه التعريفات يتضح أن الميول تمثل مشاعر أقل قوة وثباتا
من غيرها من المشاعر مثل الاتجاهات . والاتجاهات أقل قوة وثباتا من
القيم . ولذلك يمكن ترتيب هذه المشاعر فى تنظيم هرمى .

ومما لا شك فيه أن هذه المشاعر تؤثر بدرجة كبيرة على أداء الطالب
فى أى نشاط يقوم به على أن تكون هذه المشاعر قوية نسبيا . ويسهل
تعديل المشاعر الضعيفة من المشاعر القوية ، فالأخيرة تحتاج لى مثيرات
كافية ومناسبة لتعديلها .

العلاقة بين الجوانب الوجدانية والمعرفية والتفكيرية :

نقسم بلوم Bloom وكراثول Krathwohl الأهداف التربوية الى
ثلاثة مجالات أو جوانب هى : المجال المعرفى ، والمجال الوجدانى ، والمجال

النفسحركى . ويتصل المجال المعرفى بمستويات المعرفة من تفكر وفهم وتطبيق وتحليل وتوليف وتقويم . ويتصل المجال الوجدانى بالميول والتذوق والاتجاهات والقيم والتكيف . ويتصل المجال النفسحركى بالمهارات الحركية البسيطة نسبيا مثل الكتابة على الآلة الكاتبة أو المشي ، كما يتصل بالمهارات الأكثر تعقيدا مثل التخاطب والكتابة والرسم وما إلى ذلك .

وبالرغم من أهمية تكامل هذه المجالات الثلاثة عند تصميم نموذج للتعليم إلا أننا سنركز اهتمامنا في هذا المقال على المجال أو الجانب الوجدانى .

فمن بين أهداف معظم المواد الدراسية أهداف تتصل بالجانب الوجدانى . ولكن المشكلة التى تواجه كثيرا من المربين هى كيفية صياغة هذه الأهداف وتحقيقها فى سلوك الطلاب وتقويمها . وعلى الحقيقة فإن صياغة الأهداف فى هذا الجانب تختلف إلى حد ما عن صياغة الأهداف فى الجانب المعرفى لصعوبة ملاحظة وقياس المشاعر الإنسانية والانفعالات الوجدانية . فالأهداف التعليمية الوجدانية يجب أن تؤدى إلى تغيرات فى سلوك الطالب ، ولكن هذه التغيرات تكون داخلية مما يجعل من الصعب ملاحظتها وقياسها .

ولكن الطريقة الوحيدة لتحديد وتقويم ما إذا كان الطالب قد اكتسب نمطا انفعاليا معينا هو أن نلاحظ هذا السلوك فى موقف محدد . فالمشكلة هنا هى أنه عادة توجد فجوة بين السلوك الذى نقبله ليكون بمنزلة مؤشر أو دليل على تحقق هدف وجدانى معين والهدف ذاته . أى أنه ربما لا يمكننا اقتراح وتحديد أنماط سلوكية متفق عليها لتكون بمنزلة دليل على تحقق هدف وجدانى معين . وتسمى هذه الفجوة « الفجوة الوقتية Credibility Gap » .

وتخف حدة هذه الفجوة قليلا فى الجانب المعرفى . فربما يطلب من الطالب اختيار اجابة واحدة صحيحة من بين مجموعة معطاة من الاجابات ، فإذا اختار الاجابة الصحيحة نفترض أن الهدف المطلوب قد تحقق ، برغم أننا لا نكون واثقين تماما من أن سلوك الطالب وهو اختيار الاجابة الصحيحة هو بمنزلة دليل قاطع على تحقق الهدف .

ولكن هذه الفجوة تتلاقى فى الجانب النفسحركى . بمعناها نطلب من الطالب أن يسلك سلوكا معينا أو يبرهن على قدرته على أداء مهارة معينة فإن سلوك الطالب يكون دليلا فعليا على تحقق الهدف وهو أداء المهارة المطلوبة .

واتساع هذه الفجوة فى الجانب الوجدانى هو الذى يؤدى الى مشكلات عند صياغة الاهداف الوجدانية كما انها تؤدى أحيانا الى صياغة أهداف تافهة لا تمثل الاهداف المرجو ملاحظتها فى سلوك الطلاب .

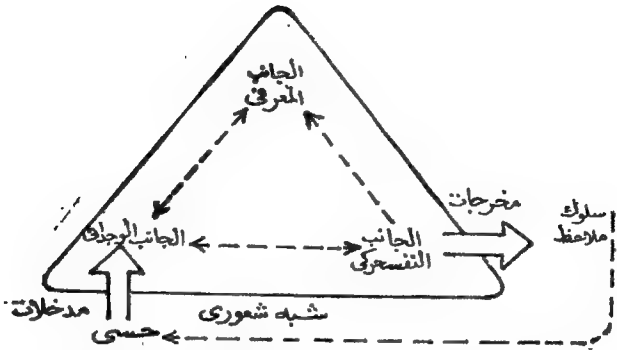
وربما يمكن للفرق الرئيسى بين الجانبين المعرفى والنفسحركى من جهة ، والجانب الوجدانى من جهة أخرى فى الفرق بين ما يستطيع الطالب أن يفعله ، وماذا سيفعله فى المستقبل بمعنى انه فى الجانبين المعرفى والنفسحركى نفترض أن الطالب ربما لا يكون قادرا فعلا على تحقيق هدف معين ، بينما فى الجانب الوجدانى نفترض أن الطالب يمكنه تحقيق الهدف ولكنه ربما لا يفضل أن يسلك السلوك المرتبط بالهدف بحض ارادته . ولكن هذا لا يعنى أن الاهداف الوجدانية لا يمكن صياغتها بطريقة إجرائية ، وانما يعنى أنه يجب التفكير فى السلوك الذى يمكن أن نستدل منه حقيقة على تحقق الهدف الوجدانى عند الطلاب .

ومن الخطأ أن نعتبر أن سلوك الطالب ينتهى الى أحد الجوانب الثلاثة دون غيرها . فالطالب يسلك ككل متكامل ، وعزل السلوك أو تصنيفه فى أى من هذه الجوانب هو مجرد تيسير صياغة الاهداف .

وفى هذا يذكر كراثول Krathwohl : « فى جميع مستويات المجال الوجدانى يكون للاهداف الوجدانية جانب معرفى » .

نموذج للتعلم :

كى تتضح العلاقة والتفاعل القائم بين الجوانب السلوكية الثلاثة بدرجة أكبر ربما يكون من الأفضل تصور نموذج للتعلم مبنى على هذه الجوانب جميعا كالآتى :



الخط الأسفل المنقطع يمثل للعائق أو الحاجز الذي يفصل بين شبه الشعور أو الحس الباطن والشعور . فالشخص لا يمكنه ادراك المثير بطريقة شعورية ما لم ينفذ المثير أو يخترق هذا الحاجز وهو ما يسمى بمستوى الوعي Level of Awareness . فإذا ما نفذ المثير من هذا الحاجز وأصبح للعقل وأعيا بالمثير عندئذ يبدأ النشاط المعرفي ، ويقرر الفرد أثناء ذلك ما إذا كان مهتماً بالمثير أم لا .

وتعتبر هذه المرحلة من المراحل الأساسية في عملية التعلم . فإذا ما قرر الطالب أنه غير مهتم بالكشف عن المثير أكثر من ذلك فإن عقله الواعي ربما ينتجه الى مثيرات أخرى تثير اهتمامه بدرجة أكبر . واتخاذ مثل هذا القرار يتضمن حكماً قيمياً من جانب الطالب . والسلوك الذي يؤدي اليه اتخاذ هذا القرار يسمى مادة « حب الاستطلاع Curiosity » أي معرفة المزيد عن المثيرات الأخرى . فإذا ما استمر الطالب في الانتباه الى المثير فإن حب الاستطلاع يصبح ميلاً Interest . وأثناء استمرار هذا للنشاط العقلي سواء كان بطريقة شعورية أم شبه شعورية تحدث الاستجابات النفسحركية . وتفاعل الجوانب الثلاثة للشعور يسمى « التفكير Thinking » .

فإذا مرت في خبرة الفرد أثناء هذا التفاعل معلومات جديدة يمكنه تخزينها في ذاكرته فإننا نستطيع القول ان التعلم قد حدث .

وهذه العملية لا تحدث بالطريقة نفسها مع جميع الطلاب بل وربما تختلف بالنسبة لفرد واحد في أوقات مختلفة . إذ أنه من الخطأ بناء أو تصور نموذج للتعليم لا يسمح بهذه للتغيرات بين الأفراد في عملية التعلم . لهذا النموذج هو مجرد نموذج يوضح تفاعل الجوانب السلوكية الثلاثة .

أهمية الصياغة الإجرائية للأهداف الوجدانية :

إن ضرورة توجيه عملية التعلم وتنظيم نواتج هذه العملية يتطلب صياغة معينة لهذه النواتج . والطريقة العملية لتحديد السلوك الذي يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة ويكون بمنزلة دليل على تحقق هذه النواتج هو الصياغة الإجرائية (للسلوكية) لنواتج التعلم المطلوبة .

وقد شاع استخدام الأهداف الإجرائية في كثير من الدول المتقدمة كرد فعل للغموض الذي سيطر على الأهداف التربوية فيما مضى ، ونقصد بذلك عدم الوضوح في توصيل أهداف التعليم للطلاب وأولياء الأمور بل والمعلمين مما جعل العملية التعليمية كرحلة غير محددة المسار يبذل فيها كثير من الجهد ولكنها تكون قليلة الفائدة . ونحن لا ننكر صعوبة تحديد الأهداف الإجرائية في بعض المواد الدراسية وبخاصة في الجانب الوجداني . إذ تختلف الأهداف الإجرائية في درجة تحديدها وسهولتها ، فمثلا يسهل صياغة الأهداف الإجرائية في مهارات الأداء البسيطة التي تتطلب خطوات محددة وهي ما تسمى بالأهداف المغلقة Closed-Loop Objectives

مثل تدريب الأطفال على القراءة أو للجمع والضرب أو استخدام آلة حاسبة . ولكن يصعب تحديد الأهداف الإجرائية في الأمور الأكثر تعقيدا مثل تنمية القدرة على التفكير وإدراك العلاقات والاستنباط . ويزداد الأمر صعوبة عند صياغة الأهداف الإجرائية المرتبطة بالشاعر . فهنا تعتمد النواتج المطلوبة على الموقف المعين ، ويمكن أن تتباين هذه النواتج بقيتين مُعدّ المواقف التي تصفها الأهداف . ولذا تسمى مثل هذه الأهداف بالأهداف المفتوحة Open-Ended Objectives .

ويمكن التغلب على هذه المشكلة وهي مشكلة تعدد المواقف وتباينها بتجديد وتعريف الموقف المعين أو المشكلة المطروحة تعريفا دقيقا . وهذا النوع من الأهداف هو ما سنهتم به عند مناقشتنا لكيفية الصياغة الإجرائية للأهداف الوجدانية في عدد لاحق من صحيفة التربية إن شاء الله .

تطوير المناهج في ضوء فكر بياجيه وما بعده

الدكتور شبيب اسكروس

بالمركز القومي للبحوث التربوية

ينطلق كل من : جان بياجيه ، وجيروم برونر ، ودافيد أوزوبيل من منطلقات مختلفة ، وانتهوا الى مخرجات متباينة هي :

١ — نموذج بياجيه الرباعي Quadrute Paradigm

٢ — نموذج برونر الثلاثي Triad Paradigm

٣ — نموذج أوزوبيل لمنظمات ترقية المفاهيم Advance Organizers

وتجيب هذه الدراسة من ثلاثة تساؤلات رئيسية هي :

— ما هي معالم فكر كل من بياجيه وبرونر وأوزوبيل ؟

— كيف يمكن التوفيق بينها بالدرجة التي تفيد عملية تطوير المناهج ؟

— ما مدلول ذلك في تطوير مناهج التعليم المصري ؟

نموذج بياجيه الرباعي :

وصل بياجيه باستخدام منهج انثربولوجي الى أن النمو العقلي للانسان لابد ان يمر خلال أربع مراحل هي :

١ — مرحلة الادراك الحسي الحركي (صفر — ٢ سنتان)
Sensori-Motor يكون تفكير الطفل في هذه المرحلة متصلا بكل ما هو محسوس ، وترتبط معرفته بكل ما يؤديه بنفسه ، ويخبره في ممارساته ولعبه ، كما يصعب عليه التركيز في التفكير في موضوع بذاته لدة طويلة .

٢ - مرحلة ظهور الترميز (٢ - ٧ سنوات) Pre-Operational
تظهر قدرة الطفل على اعطاء رموز لغوية لمشاهداته وإحساسه في نهاية
السنة الثانية وبداية السنة الثالثة من عمره كما يستطيع ترتيب الأشياء
وتقسيمها في ضوء أهداف بسيطة قريبة المثال ، بالإضافة الى أن غالبية
أوجه نشاطه تتمركز حول ذاته .

٣ - مرحلة العمليات المحسوسة (٧ - ١٢ سنة)
Concrete Operations
تبدأ قدرة الطفل على التفكير المنطقي في نهاية
السابعة من عمره وأوائل السابعة منه ، كما يستطيع التصور في ثلاثة
أبعاد مع أحراكه لمفهوم العدد ، بالإضافة الى قدرته على الاستدلال للعقل
المقيد بالأشياء الموضوعية والخبرة الحسية ، ويكون هذا الاستدلال
إيجابيا تقديما أو سلبيا تكوصيا عكسيا في ضوء أغراض يكون على وعي بها .

٤ - مرحلة للتفكير المنهجي (١٢-١٥ سنة)
Formal Operations
تبدأ قدرة الطفل على التجريد في أواخر الثانية عشرة من عمره وأوائل الثالثة
عشرة منه ، كما يستطيع تكوين تأملات عقلانية Speculations في ضوء
تفكير منهجي يتضمن فرض الفروض وتحصيلها ، واستبعاد غير الملائم منها
واستبقاء الصالح فيها ثم التعميم والتنبؤ ، بل قد يتمكن من التحكم ، بالإضافة
الى ذلك قد يهيم بخياله في مجردات من رموز وأفكار لا تمت بصلة الى الواقع
الذي يعيشه الا الصلة بمثيراتها الأولى .

وإذا كان هذا النموذج الرباعي قد أمد في ترتيب محتوى المنهج بما
يتلاءم وعمر التلاميذ ، الا ان الأبحاث الميدانية أثبتت قدرة الأطفال الصغار
على التفكير المجرد قبل بلوغهم السن الذي حدده بياجيه ومن هنا أتت أهمية
مخرجات بحوث برونر وأوزوبيل .

نموذج برونر الثلاثي :

يقر برونر أن كل فرد لديه ثلاثة أساليب للنمو المعرفي هي :

١ - التفكير النشيط Enactive :

حيث يصف الفرد ما يشاهده - كما هو - ويقر بها هو ملموس دون

إضافة أو حذف أو تعديل أو اختصار فى ضوء عمليات العقل التحليلية
والتركيبية والتفكيرية ... الخ .

٢ - التفكير التصورى Iconic :

وهذا الأسلوب أرفع من سابقه لأن الفرد يصف ما يشاهده مع إضافة
صور عقلية تؤدي الى الاطناب أو الاختصار أو التوضيح أو التعميم .

٣ - التفكير الرمزي Symbolic :

وهو أعلى صور للتفكير ، حيث يستطيع الفرد أن يجرد الصفات
والأفكار ، ثم يصوغها فى أرقام أو الفاظ ، ثم يفكر فى هذا الإطار التجريدى
مقتربا عن الواقع .

وإذا كان كل طفل يتمتع بالنماذج الثلاثة للتفكير إلا أن أحدها قد ينمو
أكثر من غيره وفق أربعة عوامل هى درجة نضج المتعلم ، ومجموعات
شخصيته ، ومليحة العمل الذى يمارسه ، والمناخ الثقافى الذى يعيش
فيه ، وبوساطة أساليب التعليم الجيد يمكن تنمية قدرة التفكير الرمزي
مهما يكن عمر الطفل ، وبذلك أبرز برونر أهمية لماذا وكيف نعلم المعرفة أكثر
من أهمية ماذا نعلم ؟ فعنده إننا نعلم الطفل لا يكون دائرة معارف متفتحة ،
ولكن ليكون شخصية قادرة على التفكير بذاته ولذاته ولغيره ، على أن ترتكز
عملية التعليم على أربعة ركائز تكون معالم نظريته وهى :

١ - مراعاة الاستعدادات القبلية التى توجه المعلم الى استخدام
أسلوب دون آخر فى تدريسه .

٢ - بناء جسم المعرفة فى منظومة تسهل عمليتى التدريس والتعلم .

٣ - جعل عملية التعليم متتابعة بما يناسب درجة نضج المتعلم بحيث
تنمو أساليب التفكير الثلاثة المذكورة فى نموذج .

٤ - تعزيز عملية التعلم بحوافز داخلية لدى المتعلم وذلك فى ضوء
أنسب وقت وأصلح أسلوب .

تبدو نقطة ناقصة فى نموذج برونر ، وهى شكل العلاقة بين وحدات

نموذجه الثلاثى ، فهل هى منفصلة كقوالب الطوب أم هناك رابطة (اسمنت) بينها ؟ وقد عمل أوزوبيل على سد هذا للتقص .

نموذج لوزوبيل لمنظمت ترقية المفاهيم :

يرى هذا النموذج أن من الواجب أن تبدأ عملية التعلم بالتعرف على بنية المتعلم المعرفية ، والتعرف على ما فيها من مفاهيم شاملة تتضمن مفاهيم جزئية مصنفة بدقة Subsumer ، ثم تزويده بعد ذلك « بمنظم لترقية المفاهيم » يعمل على نقل المفهوم الجديد الى وضع مناسب فى خريطة المفهوم للشامل المصنف . فإذا كان (حيوان) هو منظم لترقية المفاهيم لدى الطفل فإنه يوظفه فى تسكين وأرساء Anchor المفاهيم الجديدة الخاصة بالدجاج والأوز والبط والبق والثيران والخراف ... الخ فيضعها فى خانة الحيوانات فى بنيته المعرفية ، ولا يضعها فى خانة (النبات) أو ... (الجماد) أو (الطاقة) ، ولا تضاف المعلومة الجديدة الى خريطة المفهوم الشامل المصنف كإضافة قطعة حجر فى جدار . ولكن يحدث بين القديم والجديد تكامل توجيى Integrative Concipation كما يحدث ترقية وتوضيح متميز لكليهما Progressive Differentiation أما إذا لم يكن لدى المتعلم منظم لترقية المفاهيم ، فإن المادة التى يدرسها تصبح مفككة سريعة النسيان ، وقد تحدث عملية للتعلم الآلى المسمى (الصم) Rote بدلاً من التعلم ذى المعنى الأكثر ثباتاً وفعالية ، وبخاصة إذا روعيت محددات التعلم Learning set وهى الاستعدادات القبلية والحماسة فى بذل الجهد لربط المعلومة الجديدة بخريطة المفاهيم الشاملة المصنفة لدى المتعلم وباستخدام منظمت ترقية المفاهيم التى قد تسمى : كبارى المعرفة Cognitive Bridges التى تربط بين القديم والجديد وبين أنماط التفكير الثلاثة عند برونر .

الربط بين نماذج بياجيه وبرونر وأوزوبيل :

مع اللومى باختلاف منطلقات وأهداف كل من بياجيه وبرونر وأوزوبيل ، فإن المحاولة هنا تقتصر على ربط بعض مخرجات نظرياتهم بأسلوب انتقائى Eclectio كدمم نظرى لمعاملات تطوير المناهج . ولتبدأ فى هذه المحاولة بالنموذج الأخير وننتهى بالنموذج الأول :

١- فمن نموذج أوزوبيل نأخذ فكرة بدء عملية التعلم بما نعرفه من
بنية المتعلم المعرفية وضرورة وجود منظمات لترقية المفاهيم حتى يكون التعلم
ذو معنى وليس تعلما بالصميم .

٢ - ونأخذ من نموذج برونر فكرة ان المتعلم مزود بالأنماط الثلاثة
للتفكير وهى النمط التقريري والتصورى والرمزى ، ونعمل على تنميتها
جميعا باستخدام منظمات ترقية المفاهيم عند أوزوبيل ، ومستفيدين ببركانز
نظرية التعلم «نفا بروكس»

٣- نعتبر مقومات المراحل الأربع عند بياجيه كمجرد خصائص عامة
يمر بها غالبية الأطفال مع الاعتراف بوجود الفرائد منهم (أى المتقنين أو
المختلفين) . على ألا ينظر الى مراحل بياجيه كصكوك ثابتة ، بل تبذل جهود
خلال دعوة برونر وأوزوبيل لنقل خصائص مراحل النمو الأعلى الى مراحل
النمو الأدنى بأساليب التعلم الجيدة .

محلول هذه النظرة التوفيقية فى تطوير مناهجنا :

يتم تطوير مناهجنا فى مصر على أساس الاستفادة من الخبرة
(الواسعة) لأعضاء اللجان المسئولة عن هذه العملية ، ولكن هذه الدراسة
تقترح أسلوبا آخر يتسم بالموضوعية ويرتكز على قواعد علمية أخيرة
وملخصها :

١ - على أساس نموذج أوزوبيل يتم الآتى :

(أ) تقدير مستوى تعلم كل مادة دراسية بواسطة اختبارات مرجعية
لهدف Objective-Referenced Tests .

(ب) تحليل مضمون المقررات التى تدرس لاستخلاص منظمات لترقية
المفاهيم . وقد وجد فى مناهجنا المصرية أن عدد هذه المنظمات لا يتصدى
سته فى كل من خواص المادة والحرارة وقواعد اللغة العربية حتى نهاية
المرحلة الثانوية العلمية .

٢ — على أساس نموذج برونز يتم الآتى :

تصميم أساليب تكنولوجيا التعليم الرخوة Soft التى تتمشى
والخطوتين للسابقتين ، بمعنى يقوم مصريون بتصميم وسائل وتكنولوجيا
تعليمية تتناسب ومستوى تعلم للتلاميذ وتلائم ومنظومات ترقية المفاهيم
وتستعين بالخامات المحلية الى أقصى درجة. ممكنة ودون اغفال لما وصلت
اليه هذه التقنيات فى الدول الأخرى .

٣ — على أساس نموذج بيلجيه ، يتم التجريب على مراحل عمرية
مختلفة لكل من المضمون المقترح والتكنولوجيات المرافقة له .

٤ — فى ضوء الخطوات السابقة ، توضع المناهج الجديدة وتعمم على
جميع مدارس الجمهورية ، على أن تتم متابعتها وتطويرها باستمرار .

مشكلة التدريب الميدانى التى تواجه هيئة التدريس

الدكتورة زينب على محمد عمر

١. م. بكلية للتربية الرياضية للبنات بالقاهرة

تعتبر مادة التدريب الميدانى حقلا تجريبيا تنصهر فيه كافة المعارف التى تتلقاها الطالبة أثناء دراستها بالكلية حيث توضح مدى قدرتها على الامتداد من المعلومات التى اكتسبتها من خلال دراستها بالكلية وتحويلها من الاطار النظرى الى الواقع العملى الملموس . ونتيجة لما لها من أهمية بالغة فى اعداد الطالبة لمواجهة الحياة العملية المستقبلية فقد حددت لها يومان من كل اسبوع لكل من طالبات الصفين الثالث والرابع وذلك بالمدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية على التوالى ، كما حددت أيضا فترة التدريب المتصل بعد اجازة نصف السنة مباشرة تمتد حوالى شهرا لطالبات الصف الرابع وثلاثة أسابيع لطالبات الصف الثالث ، هذا بالإضافة الى أن درجة التربية العملية فى الخطة الدراسية بالكلية مائتا درجة وهذا يعتبر أعلى معدل للدرجات بالنسبة لأية مادة دراسية ، كما أسندت مهمة الاشراف فى هذا المجال الى أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

ومن الطبيعى أن يتخلل هذا الميدان بعض الصعوبات والمشكلات التى تواجه أعضاء هيئة التدريس المشرفين على المجموعات الخاصة بالتدريب الميدانى بالمدارس المختلفة والتى تنحصر فى النقاط التالية :

- اسس لتنظيم الادارى فى التدريب الميدانى .
- نظام الامتحان ووضع للدرجة .
- طرق التدريس والتنظيمات المستخدمة فى انواع الدروس المختلفة.

— البرنامج التنفيذي للمراحل السنوية المختلفة .

ونظرا لما لهذه الفترة العملية من أهمية بالغة في أعداد الطالبات مهنيا فأننا نجد أنه من للضرورة العمل على دراسة أهم الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس خلال فترة التدريب الميداني لوضعها موضع التنفيذ في إطار العمل للجدي لرفع معدلات الانتاجية للطالبات خلال هذه الفترة .

ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة هي :

— حصر بعض المشكلات التي تواجه طالبات كلية التربية الرياضية في التدريب الميداني .

— تصميم بطاقة لتقويم الطالب في التدريب الميداني يستخدمها المشرف وأخرى مشابهة يستخدمها الطالب للتقويم الذاتي .

ومبما يلي عرض للحلول المقترحة بالنسبة للمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في مادة التدريب الميداني :

— أن يتراوح عدد الطالبات في كل مدرستين ما بين ٤ : ٦ طالبات ، مع استمرار المشرفة في المدرسة نفسها طول العام الدراسي وتتم عملية تبديل الطالبات من مدرسة لأخرى بعد اجازة نصف السنة مباشرة .

— أن يتم توزيع طالبات الصف الثاني في التربية العملية بالمرحلة الابتدائية .

— أن يتم توزيع طالبات الصف الثالث في التربية العملية بالمرحلة الاعدادية .

— أن يتم توزيع طالبات الصف الرابع في التربية العملية بالمرحلة الثانوية .

ويفضل أن تكون الفترة الزمنية المحددة للتربين الطويل ثلاثة أسابيع للصف الثالث وأربعة أسابيع للصف الرابع .

— يعتبر تمرين الطالبات بالكلية على المواد العملية هو أنسب الحلول المقترحة لاستمرار العملية التعليمية بدلا من استمرارهن في التربية العملية الأسبوعية بعد التمرين المتصل .

— يفضل امتحان الطالبة في آخر العام الدراسي في درسين مختلفين على أن تكون درجة أعمال السنة من ١٢٠ درجة وامتحان آخر العام من ٨٠ درجة لمقط وأن يتم توزيعها على النحو التالي :

العنصر	درجة أعمال السنة	درجة امتحان آخر العام
تحضير واعداد الدرس	٢٠	١٠
تنفيذ واخراج الدرس	٥٠	٤٠
الشخصية	٣٠	٢٠
النشاط المدرسي	١٠	١٠
المواظبة	١٠	—
المجموع	١٢٠	٨٠

— بالنسبة لطرق التدريس والتنظيمات المستخدمة في أنواع الدروس المختلفة يمكن استخدام الطريقة التقليدية باستخدام أدوات صغيرة في الجزء الأول من الدروس بدرس التمرينات والجباز يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام أدوات .

— يعتبر التنظيم الدائري أفضل طريقة يمكن استخدامها في درس الألعاب والألعاب القوى يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام أدوات .

— بالنسبة للبرنامج التنفيذي المستخدم في المراحل التعليمية المختلفة يعتبر البرنامج التنفيذي الخاص بالمرحلة الإعدادية مناسباً لاحتياجات هذه المرحلة ، أما للبرنامج الخاص بالمرحلة الابتدائية والثانوية فيحتاج الى بعض التعديل والتطوير .

— أن تقوم الطالبة بالتدريس طبقاً للبرنامج التنفيذي الخاص بالمرحلة .

— ان يكون الدرس تكملة لما تقوم المدرسة بتدريسه فى الفصل .

ويمكن ان نجل أهم التوصيات لهذه الدراسة فيما يلى :

— ان تعدل خطة التربية العملية بما يتلاءم ومقتضيات الحاجة والاتجاهات المستحدثة التى ثبت فاعليتها من خلال هذه الدراسة .

— ان يضع قسم طرق التدريس توجيهات عامة وخاصة لتنفيذها على مستوى طالبات الكلية فى التربية العملية .

— ضرورة توحيد المفاهيم السائدة فى مجال للتدريب الميدانى والجوانب التى يتم على أساسها تقويم للطلبة فى هذا المجال بين المشرفات على هذه المادة .

— قيام قسم طرق التدريس بدراسة أحدث ما وصلت اليه الدول المتقدمة فى هذا المجال واستخلاص أنسب الطرق التى تتفق والبيئة المصرية الخاصة بمستوى تقويم برامج التربية الرياضية بكافة المراحل التعليمية المختلفة .

— تطبيق الطريقة التقليدية باستخدام أدوات صغيرة فى درس التمرينات والجمباز يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام أدوات ، تطبيق التنظيم الدائرى فى درس الألعاب والناب القوى يليها الطريقة التقليدية بدون استخدام أدوات صغيرة .

— ضرورة توحيد المفاهيم للسائدة فى مجال التدريب الميدانى والجوانب التى يتم على أساسها تقويم الطلبة فى هذا المجال بين المشرفات على هذه المادة .

— قيام قسم طرق التدريس بدراسة أحدث ما وصلت اليه الدول المتقدمة فى هذا المجال واستخلاص أنسب الطرق التى تتفق والبيئة المصرية الخاصة بمستوى تقويم برامج التربية الرياضية بكافة المراحل التعليمية المختلفة .

النشاطات الرياضية المنظمة وأثرها على السمات الشخصية للمعوقين

الدكتورة كريمان عبد المنعم سرور
أ.م. كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

مقدمة :

تهتم الدول في جميع انحاء العالم بالمعوقين ، ومنها مصر حيث تم انشاء الكثير من المعاهد والمراكز لتأهيل المعوقين ، وتوج هذا الاهتمام بانشاء جمعية الوفاء والامل (١٩٧٦) لرعايتهم والعناية بهم وتأهيلهم نفسيا وبدنيا واجتماعيا ، والتعامل مع كل معوق كوحدة قائمة بذاتها مع الاعتراف بقدرته على التوافق مع أى عمل يتاح له حتى يصبح هذا الفرد في مستقبله منتجا معتمدا على نفسه . ومن ضمن هذه الخدمات التأهيلية التي تقدم للمعوق التمرينات الرياضية ، وتستخدم هنا كوسيلة علاجية أو تأهيلية ، أو تمارس بشكل غير منظم لمن يرغب كنشاط ترويحي ، كما أن هناك مجموعة صغيرة تمارس النشاط الرياضي المنظم وهم المشتركون في الفرق الرياضية التي تشترك في الدورات الرياضية الدولية للمعوقين . ولما كانت النشاطات الرياضية الجماعية تساهم بقدر كبير في التكوين البدني للفرد العادي فهي كذلك بالنسبة للمعوق . والرياضة لا تتعامل مع الجانب البدني فقط بل هي جزء أساسي من عملية تربية للشخصية ككل . وقد اتفق العلماء على أن للشخصية تركيب يضم مجموعة من السمات ويمكن التعرف عليها وقياسها وبذلك نستطيع أن نفرق على أساسها بين فرد وآخر وهذه السمات تتميز بالثبات النسبي ويشارك فيها الأفراد بدرجات مختلفة . وقد أمكن تصنيف السمات الشخصية بأنها سمات جسمية وسمات عقلية وأخرى انفعالية ، وهذه السمات لا توجد في الشخصية مستقلة بعضها عن بعض ،

ولا تؤثر في السلوك منفردة ، اذ انها تنتظم تنظيمها ديناميكيًا تبدو فيه كوحدة.

وستركز الباحثة في هذه الدراسة على السمات من الجانب الانفعالي النفسي وكيف يتأثر بالجانب الجسمي نتيجة الاعانة الجسدية ، وهل تتأثر شخصية المعوق نتيجة ممارسة النشاطات الرياضية ، وفي مجال الرياضيين وغير الرياضيين الأسوياء وجد « بوث » Booth أن الرياضيين أقل قلقًا من غير الرياضيين وقد أثبت الشيء نفسه « سكلدل Schendel » ١٩٦٤ بجانب تمييز الرياضيين في متغيرات القيادة والمبادأة . كما وجد « سيست Seist » ١٩٦٥ أن الرياضيين أكثر اقترانًا انفعاليًا ولديهم للقدرة على العمل تحت الضغوط ، بينما يرى « هنت Hant » ١٩٦٨ أن الرياضيين تميزوا عن غير الرياضيين في سمات المسئولية والاقتران الانفعالي . وفي مجال الرياضة والمعوقين وجدت ليلى (١٩٧٦) أن هناك تحسينًا حركيًا وتحسنًا نفسيًا عامًا للأطفال المعوقين الذين مارسوا السباحة ، ووجدت « عائشة » ١٩٧٨ أن هناك علاقة بين شخصية المريض ومدى تحسن للحالة المرضية نتيجة العلاج الطبيعي ، وترى « نادية » ١٩٧٨ أن البرنامج الرياضي الترويحى له أثر ايجابي على الجانب النفسى للمعوقين ، وأضافت « بركسان » ١٩٧٨ أن التمرينات البدنية اثرت ايجابيا على للنمو العقلى والجسدى للمعوقين فكريا . وقد اختارت الباحثة هذا الميدان ليكون موضوع دراستها وقد حددت الفرضين الاتيين :

١ — يتسم المعوقون الرياضيون والمعوقون غير الرياضيين عينة للدراسة بسمات : السيطرة «د» والمثابرة «و» والثبات الانفعالي «ج» والثقة بالنفس «ل» وشدة التوتر الدافعى «م ء» والاقدام « ز » .

٢ — توجد فروق دالة احصائيا بين المعوق الرياضى والمعوق غير الرياضى فى سمات المقياس ولصالح المعوق لرياضى .

خطة البحث :

١ — افوات البحث :

اختارت الباحثة المنهج الوصفى لهذه الدراسة واختارت بمقياس استفتاء الشخصية الصورة «ت» لكاتل (١6 P.F.) وقد توصل كاتل وزملاؤه

الى معامل ثبات عال تراوح بين ٩١ر - ، ٦٥ر - وذلك على عينة أمريكية
وقام معدو الاختبار فى صورته العربية بإيجاد معامل الثبات على عينة
مصرية فتراوح معامل الثبات بين ٨٩ر - ، ٥٦ر - ، كما قامت الباحثة بإيجاد
معامل الثبات على عينة من المعوقين فتراوح معامل الثبات بين ٨٥ر - ،
٦٣ر - والمعاملات الثلاثة تمت عن طريق اعادة الاختبار بعد مرور فترة
زمنية .

كما توصل معهد اختبارات الشخصية والقدرات فى أمريكا الى معامل
صدق المقياس من طريق صدق المضمون المباشر وتراوح بين ٨٨ر - ،
٥٣ر - (٢٠ : ١٢) وقام معدو الاختبار فى صورته العربية باستخراج
معاملات الصدق فتراوحت بين ٩٤ر - ، ٧٤ر - من طريق الثبات النصفى
للمعامل و قامت الباحثة بإيجاد صدق المقياس عن طريق صدق المضمون
وتراوحت بين ٩٠ر - ، ٦٣ر - وبهذه المعاملات العالية للصدق والثبات
سواء كان ذلك على عينة أمريكية أم مصرية أم معوقين ، فإن الاختبار بصورته
العربية المعدة هو اختبار قادر على قياس ما وضع من أجله وصالح للتطبيق
على عينة الدراسة .

ب - عينة البحث Testing Sample :

تكونت عينة الدراسة من مشرين معوقا يمارسون النشاطات الرياضية
بصورة منتظمة وليس بغرض الترويح أو التأهيل ، وعشرين معوقا لا
يمارسون النشاطات الرياضية المنتظمة وقامت الباحثة بضبط المتغيرات التى
قد تؤثر على المتغير التابع وهى السمات الشخصية لكل منهم فقامت بإجراء
عمليات التكافؤ للمتغيرات الآتية :

١ - البيئة : لما كان الفرد يعيش فى بيئة مادية واجتماعية ، يؤثر
عليها ويتأثر بها لذلك فقد تم اختيار للعينة من المقيمين بصفة دائمة فى مدينة
الوفاء والأمل ويخضعون لظروف معيشية واحدة من حيث المأكل ، الإقامة ،
الخدمات ، المعاملة ، الإشراف الطبى المنتظم .

٢ - الجنس : جميع أفراد العينة من الذكور .

٣ - العمر الزمنى : لما كان العمر الزمنى له دور أساسى فى تشكيل
سمات الفرد وذلك بسبب ما يمكن أن يتعرض له خلال هذا العمر من تجارب

وخبرات كما أن لكل مرحلة سنية خصائص نفسية محددة تتميز بها ، فقد تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة ووجدت أنها غير دالة احصائيا .

٤ - **اللياقة الصحية** : جميع أفراد العينة على درجة جيدة من اللياقة الصحية لأنهم يخضعون لإشراف طبي موحد ومستمر من أطباء مدينة الوفاء والأمل .

٥ - **درجة الإعاقة** : لما كان المكون الجسماني يعتبر مكونا هاما من مكونات الشخصية ويؤثر في سلوك الفرد ويحدد بدرجة كبيرة فكرته عن نفسه (٥ : ١٣٢) ولأن للعينة من المعوقين كان من الضروري أن تكون درجة اعاقبتهم واحدة . لذلك فقد تم اختيارهم بعد استشارة الأطباء من المقعدين الذين أصيبوا بعجز في النصف السفلي من الجسد بسبب إصابة العمود الفقري أو نتيجة للإصابة بمرض مثل الأطفال . وجميعهم يستخدمون الكراسي المتحركة .

٦ - **المستوى الاقتصادي** :

ان ظروف ومستوى أفراد عينة الدراسة قبل أن يجتمعوا في مكان واحد قد يكون لها تأثير في اكتساب أنماط معينة من السلوك وبالتالي يكون لها دور في تكوين السمات الشخصية للأفراد ، لذلك فقد قامت الباحثة بالتعرف على الفروق في المستوى الاقتصادي وقد اتضح أن أكثر من ٧٠٪ من كل أفراد عينة الدراسة من أسرة متوسطة اقتصاديا واجتماعيا .

٧ - **المستوى التعليمي** :

رأعت الباحثة أن يكون المستوى التعليمي لأفراد العينة فوق المتوسط أي من الحاصلين على الثانوية العامة أو أحد الدبلومات المتوسطة على الأقل .

النتائج :

بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث من المعوقين الرياضيين والمعوقين غير الرياضيين وبعد إجراء المعالجات الإحصائية كانت النتائج الآتية :

أولا : اعتمدت الباحثة على حساب المتوسطات الحسابية ولتحديد

السمات التي تميز المعوقين عينة الدراسة وقد اتضح من النتائج ان أكثر السمات وضوحا لدى المعوقين عينة الدراسة هي سمات الثبات الانفعالي «ج» بمتوسط ٧٦٥ ، السيطرة «د» بمتوسط ٧٩٢ ، والانبساطية «هـ» بمتوسط ٧٤٢ ، المثابرة «و» بمتوسط ٧٣٢ ، العملية «ى» بمتوسط ٧٢٠ ، الثقة بالنفس «ل» بمتوسط ٧٨٠ وشدة التوتر الدافعى «م ٤» بمتوسط ٧٦٧ .

ثانياً : للتعرف على اثر ممارسة النشاطات الرياضية على السمات الشخصية لعينة البحث من معوقين رياضيا ومعوقين من غير الرياضيين ، ثم الحصول على المتوسط للحسابى والانحراف المعياري للدرجات فى السمات الشخصية ، كما تم ايجاد الفرق بينهم فوجدت كما يلى :

ا - هناك فروق غير دالة احصائيا فى السمات : السيكلوثيميا «أ» ، الانبساطية «هـ» ، الحساسية «ح» ، قوة اعتبار الذات «م ٣» ، وشدة التوتر الدافعى «م ٤» .

ب - هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٥ ر فى سمات : العملية «ى» ، والثقة بالنفس «ل» لصالح معوقين رياضيين .

ج - هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ فى السمات : للذكاء «ب» ، الثبات الانفعالي «ج» ، السيطرة «د» ، المثابرة «و» ، المخاطرة «ز» ، الأمان «ط» ، التبصر «ك» ، التحرر «م ١» والاكتفاء الذاتى «م ٢» وجميع الفروق لصالح المعوقين الرياضية .

٢. مناقشة النتائج Discussion

أولاً - سمات المعوقين عينة الدراسة :

اعتبرت الباحثة أن السمات التي نالت سبع درجات فأكثر كمتوسط فى السمات التي يمكن أن تصنف بها عينة الدراسة من المعوقين فقد أصبحت هذه السمات هي السيطرة «د» ، الثبات الانفعالي «ج» ، الانددام «ز» ، الثقة بالنفس «ل» ، شدة التوتر الدافعى «م ٤» ، المثابرة «و» ، العملية «ى» ، الانبساطية «هـ» . ومن مظاهر الدرجات المرتفعة لهذه السمات بالترتيب هي : تأكيد الذات والاستقلال - الاستقرار والتكيف مع الحقيقة والواقع - المغامرة والاندفاع - الثقة بالنفس والأمان - التوتر والقلق

وسهولة الاستثارة — قوة الإرادة وتحمل المسؤولية — الاعتماد على الذات — المرح والصراحة — . وهو ما يتفق والغرض الأول للدراسة بالاضافة الى سمات العملية والانبساطية . ولما كانت سمات المعوقين كما انتهت اليها المؤتمر للدولى الثامن لرعاية المعوقين فى نيويورك (١٩٦٨) والتي لخصها « كليمنك Kliemke » فى السمات التالية : الشعور والشعور الزائد بالنقص — الشعور والشعور الزائد بالعجز — عدم الشعور بالامن — عدم الاتزان الاتعمالى — سيادة مظاهر السلوك الدفاعى ، فان ذلك يعنى ان عينة الدراسة اكتسبت سمات أخرى مختلفة ويرجع ذلك فى رأى الباحثة الى الرعاية الكاملة والشاملة سواء كان ذلك صحيا أم نفسيا أم اجتماعيا أم بدنيا بمدينة الوفاء والأمل .

ثانياً — تأكيد ممارسة النشاطات الرياضية المنتظمة على السمات الشخصية للمعوقين :

نجد ان النتائج أظهرت فروقا فى جميع السمات الست عشرة ، ولكن هذه الفروق ليست كلها دالة احصائيا فقد وجدت فروق ولكنها غير دالة لخمس سمات هى : أ ، هـ ، ج ، م ، ٣ ، م ، ٤ ، بينما وجدت فروق دالة احصائيا بين المعوقين الرياضيين ومعوقين من غير الرياضيين فى باقى السمات الاحدى عشر وجميعها لصالح معوقين رياضيين بعض هذه الفروق دال عند مستوى ١.٠ . لسمات ب ، ج ، د ، و ، ز ، ط ، ك ، م ، ١ ، م ، ٢ ومن مظاهر الدرجة المرتفعة لهذه السمات بالترتيب : الذكاء العلم — الاستقرار والتكيف مع الحقيقة والواقع — تأكيد الذات — قوة الإرادة — الاندفاع والمخاطرة — الأمان — الواقعية — المرح — الاعتماد على النفس وأخرى دالة عند مستوى ٥.٠ — لسمات ى ، ل ومن المظاهر المرتفعة لهاتين السمتين : الاعتماد على الذات والثقة بالنفس وهو ما يتفق والغرض الثانى جزئيا فقد وجدت الفروق نتيجة لممارسة النشاط الرياضى حيث توجد الفرصة للمعرفة والتعرض للمواقف والمشاعر المختلفة من فوز وهزيمة وتوقع وترقب ، وتناول وثقة بالنفس ، وسرور وأحباط ، وتعاون مع الغير لتحقيق هدف ما ، كلها مواقف وأحاسيس ومشاعر يمكن أن يتعرض لها الفرد فى حياته العادية وبذلك فان ممارسة النشاطات الرياضية تجعل الفرد قادرا على مواجهة ظروف الحياة فى تقبل ويسر وشجاعة .

الجوانب الفنية للخزف وملاءمتها للتعليم الأساسي في مصر

مها محمود النبوى الشال

كلية التربية الفنية — جامعة حلوان

ملخص بحث رسالة ماجستير فى فن الخزف ، قدمتها الباحثة (مها محمود النبوى الشال) وتمت مناقشتها فى ١٩٨٢/٧/٢٨ بكلية التربية الفنية — جامعة حلوان .

تمتلك كلية التربية الفنية بجامعة حلوان هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير فى التربية الفنية (تخصص خزف) .

أشرف على الرسالة :

د. سهير يوسف سعد — أ.م.د. بقسم النحت والخزف بكلية التربية الفنية ، د. محمد نبيل الحسينى — أ.م.د. بقسم أصول التربية بكلية التربية الفنية .

لجنة الحكم :

أ.م.د . سهير يوسف سعد — مشرفاً .

أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع — عضواً — عميد كلية التربية بجامعة طنطا .

أ.د. لىلى حسن سليمان — عضواً — استاذة بقسم النحت والخزف بكلية التربية الفنية .

ملخص البحث

لم يعد نظام التعليم التقليدى العام فى معظم دول العالم بعمادة ، وفى مصر بخاصة كافيا لسد الحاجات التعليمية الضرورية لأبناء الشعب، حيث أصبحت مناهجه الحالية بعيدة الصلة عن واقع الحياة ، وربما يرجع ذلك الى التطور السريع للتكنولوجيا الأمر الذى جعل المدرسة تتألق مع ما هو قائم خارجها ، وبالتالي فإن التعليم التقليدى لا يهيىء لممارسة شئون هذه الحياة ومتطلباتها ، ولا للمعيشة فى البيئة معيشة منتجة ، ولا يساعد فى الاسهام الايجابى فى عمليات النمو الذاتى والتنمية الاقتصادية الا بقدر ضئيل .

لهذا كان من اللازم المبادرة بوضع نظام جديد له صيفته الخاصة ومبادئه الواضحة وأسسها المتميزة ، التى تقوم على اساس ربط الدراسة بواقع المجتمع ، والعلم النظرى بالممارسة العملية ، والعمل على تربية الأجيال لصاعدة تربية اجتماعية ، تعالج القصور القائم ، وتحقق التكامل والتقارب الاجتماعى ، وتعزز هذا المفهوم من التنمية الشاملة ، وتلبى الحاجات الخاصة بالفرد ومطالب العصر من ناحية ، وأهداف هذه التنمية المستهدفة التى تعطى أساسا علمية ومهارات عملية ترتبط بالواقع وبالحياة العامة وعمليات الانتاج اللازمة من ناحية أخرى .

وبهذه المنزلة تعتبر هذه الصيغة الجديدة للتعليم ضرورة حتمية من زاوية احتياجات المجتمع ، ومن زاوية مطالب الانسان ، فى ضوء التطور التعليمى الذى يفرض علينا تربية المتعلم تربية شاملة متكاملة .

وهذا النوع من التعليم الذى يقوم على هذه الفلسفة ، هو ما نطلق عليه الآن (التعليم الأساسى) الذى يجمع بين التعليم الابتدائى الحالى والتعليم الإعدادى للقائم فى مرحلة موحدة متصلة . وهو يعتبر تطورا جديا يستهدف توجيه مسار التعليم العام بأساليبه وبمحتواه فى إطار النظام التعليمى الى نوع من التعليم المثر ، حيث يكون التركيز فيه أكثر على اكتساب مهارات عملية تطبيقية ، ويصبح لخبرات العمل نصيب أوفى وأهم، دون اغفال للحقائق العلمية والمعلومات الثقافية ، آل دمج العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق ، بغية تسليح التلاميذ بالقدر الضرورى من الخبرات والمعلومات والمهارات والقيم التى تعدهم أعدادا صالحا للحياة التى يحينها ،

والقدرة على الانتاج الواعى المفيد فى البيئة التى يعيشون فيها بمختلف سماتها وألوانها ومسئولياتها .

وهذا البحث الذى أشرف بتقديمه ، هو محاولة لتقديم الجوانب التقنية للخزف وملاعتها للتعليم الأساسى فى مصر ، وعلى هذا فهو يركز أساسا على الوسائل التقنية للخزف فى مدرسة التعليم الأساسى . ولعل من الأسباب الرئيسية فى اختياره هو احساسى بجدوى المهارات وأهمية الخبرات الخزفية كعنصر له شأنه وله وزنه فى مرحلة التعليم الأساسى ، حيث يتطلب نوعية خاصة من المهارات التى قد تختلف فى مضمونها ومستواها عن النظام التعليمى التقليدى القائم .

وجزء من هذه الدراسة قد وضع بهدف المعاونة على تفهم طبيعة هذه المرحلة وإدراك أهدافها ، والتعرف على متطلبات مناهجها من الخبرات العملية والثقافية والتراثية فى مجالات الفنون الخزفية ، وفى تفهم التلاميذ أنفسهم ، وكيف يمكن من خلال هذه الدراسة أن ترقى بهم وبخبراتهم الوظيفية ونوجههم توجيهها سليما الى اكتساب مهارات أساسية تساعدهم فى التمرس الصحيح على العمل الابتكارى ، قد تغاير ما تعودوا أن يسلكوه فى مجال الدراسة التقليدية ، قبل تحمل مسئولياتهم الكاملة فى مرحلة النضج والتكيف .

وفى سبيل الوصول الى هذا الهدف فإن هذا البحث يحاول فى فصوله المختلفة أن يناقش ويستعرض المهارات التى يلزم أن يكتسبها تلاميذ مدرسة التعليم الأساسى ، وبخاصة النواحي التطبيقية المرتبطة بالنشاطات التى تقلام وظروف البيئة والمجتمع وتسهم فى مشروعاتها التى تلاحق التطور التعليمى السريع ، وتحقق التنمية المرجوة .

ويشتمل هذا البحث على ستة فصول ، يتضمن كل فصل منها وجها من الوجوه المختصة التى تعطى بدورها جوهر البحث مع محاولة إيجاد تقنيات لأزمات الطين على اختلاف أنواعه وطرق تشكيله وإخراجه الى حيز الوجود ، ولا يقتصر البحث على هذا فحسب ، ولكنه يتناول أهمية الجانب الجمالى الذى يرتبط ارتباطا وثيقا بالجانب التقنى .

● الفصل الأول :

تناولت الباحثة في هذا الفصل (مشكلة البحث) في ضوء النقاط التالية :

المقدمة — خلفية المشكلة — تحديد المشكلة — هدف البحث — حدود البحث — مسلمات البحث — تعريف المصطلحات — منهج البحث .

ففي خلفية المشكلة : اهتمت الباحثة بإيجاد تخطيط عملي ينظم الجوانب التقنية لمن الخزف بحيث يتلاءم هذا التنظيم ومفهوم التعليم الأساسي .

وفي تحديد المشكلة : لم يكن ثمة اهتمام بوضع تقنيات تعليمية تتناسب والدراسة المختلفة بالنسبة لمجال الخزف في ضوء مفهوم التعليم الأساسي، مما عطل التلاميذ عن بلوغ المهارة الضرورية والخبرة العملية المترتبة بالحس الجمالي ، مرتبطا بالعالية الوظيفية .

وفيما يختص بهدف البحث : فقد أبرزت الباحثة مراحل التقنيات في مجال الخزف في إطار من التسلسل بما يقلام ومراحل النمو واستعدادات التلاميذ في ضوء هذا النوع من التعليم .

وفي حدود البحث : قامت الباحثة بتصنيف الطينات المختلفة والتعريف بها وبخصائصها وطرق التعامل معها .

أما مسلمات البحث : فقد نوهت الباحثة بعدة مسلمات منها : هناك علاقة بين الوظيفة والشكل الجمالي — هناك علاقة بين خامة الطين وطرق التثبيت — هناك علاقة بين نوع الخامة وطبيعة الموضوع المراد التعبير عنه — هناك علاقة وثيقة بين الجانب التقني والجانب الجمالي .

وبالنسبة لتعريف المصطلحات : فقد أوردت الباحثة بعض المصطلحات التي تناولت للتعليم الأساسي ، ومنها على سبيل المثال : التقنية — فن الخزف — الوظيفية .

وفيما يختص بمنهاج البحث : فقد تضمن الاتجاه التحليلي والاتجاه التاريخي معا .

● الفصل الثانى : وهو بعنوان (الجوانب التقنية للخزف)

تناولت الباحثة فى هذا الفصل ما يتعلق بخامة الطين التى هى الأساس فى كل تشكيل خزفى من حيث : ماهية الطين وتركيبه الكيميائى — أنواع الطينات ، ومن بينها **الطينات الجيرية** وتشمل : اللبىنى — القرموط — الأرميل السيلى . **الطينات الصلصالية** : ومنها اللطين الأسوانى . **الطينات الكوالينية** : ومنها طينة الكرة — طينة الكوالين . **الطينات الحرارية** : ومنها الكاسينات . **الطينات المصرية القديمة** .

كما تضمن هذا الفصل **طرق التشكيل** : بالضغط — بالحبال — بالشرائح — على الدولاب — بالقالب .

البطانات : ماهية البطانة — الغرض من استخدامها — استخدام البطانة للأغراض الزخرفية وطرقها المختلفة — الخامات المستخدمة فى تحضير البطانات — تركيب بطانات ملونة — تحضير البطانات — تخزين البطانات .

الصقل : أهمية الصقل — كيفية تنفيذه على الأشكال .

الحريق : الحريق الأول — الحريق الثانى .

الأفران وأنواعها : ومنها الأفران للشعبية — الأفران المستعملة فى المصانع — الأفران التى توتد بالخشب — الأفران المستعملة بالمدارس والكليات — أفران التجارب .

التزجيج : ويتضمن ماهية الطلاء الزجاجى — لطلاء الزجاجى الشفاف — طلاءات زجاجية ملونة — طريقة التطبيق — عيوب الطلاءات وتلافيها .

● الفصل الثالث : وهو بعنوان : (التوافق بين الجوانب الجمالية والوظيفية فى فن الخزف) :

يتضمن هذا الفصل : مقدمة — مفهوم الجمالية والوظيفية باعتبارهما عنصرا واحدا لا يجوز فصل أحدهما عن الآخر ، وكلاهما له أهميته الخاصة وضرورته فى الأعمال الخزفية التى لا غنى لمجتمع عنها .

كما تناولت الباحثة الفنون البدائية بين النفعية والجمالية ، واستعرضت آراء بعض الكتاب فى مجال الوظيفية والجمالية ، وأبرزت كذلك عناصر

التكامل فى القيم الجمالية والوظيفية وما ينبغى أن يكون عليه العمل الفنى الخزفى .

هذا ولم تغفل الباحثة تحليل التراث الخزفى جماليا ووظيفيا فى نطاق الخزف المصرى القديم — الخزف القبطى — الخزف الإسلامى — الخزف السورى — الخزفى الحديث .

● الفصل الرابع : وهو بعنوان (تنظيم الجوانب التقنية لفن الخزف فى الصفوف المقترحة من التعليم الأساسى) .

تمرضت الباحثة فى هذا الفصل الى تنظيم الجوانب التقنية لفن الخزف فى الصفوف المقترحة من التعليم الأساسى ، فتناولت طبيعة نمو الطفل وتناسبها للعمليات التنفيذية لإنتاج الخزف فى مرحلة الطفولة المتأخرة — ملازمة البرامج لمستويات التلاميذ — مبادئ التنظيم — المتابع — الاستمرار — التكامل — معنى التنظيم — التنظيم السيكولوجى والتنظيم المنطقى .

● الفصل الخامس : وهو بعنوان (حول توصيات مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق الذى انعقد فى كلية التربية الفنية من ٢١ الى ٢٥ من إبريل ١٩٨١) .

القت الباحثة فى هذا الفصل الضوء على توصيات مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق الذى انعقد فى كلية التربية الفنية من ٢١ الى ٢٥ من إبريل ١٩٨١ . وقامت بتحليل التوصيات التى أسفر عنها هذا المؤتمر، والتى انحصرت فى ستة محاور :

توصيات حول المحور الأول : من واقع التعليم الابتدائى والاعدادى وتعليم الكبار وكيفية الانتقال الى صيغة التعليم الأساسى .

توصيات حول المحور الثانى : من للتعليم الأساسى فى اطار النظرية الشاملة لتطوير التعليم .

توصيات حول المحور الثالث : من لجنة مضمون للتعليم الأساسى .

توصيات حول المحور الرابع : من لجنة اساليب التعليم .

توصيات حول المحور الخامس : من لجنة القوى البشرية واعداد المعلم .

توصيات حول المحور السادس : من لجنة مستلزمات التعليم .

● الفصل السادس :

كشفت الباحثة في هذا الفصل عن نتائج البحث — التوصيات — ملخص للبحث . كما حرصت اتماما للفائدة أن تتضمن هذه الدراسة مجموعة من الصور لمنتجات مختلفة من الأعمال الخزفية المناسبة توضح الأساليب والمفاهيم والاتجاهات التي لها ارتباطها بموضوع البحث وتؤكد للتقنيات والجماليات الخزفية معا .

وفي الختام — أرجو أن أكون قد وفقت لما ابتغيت ، وأن تكون هذه الدراسة قد حققت أهدافها المنشودة ، من منطلقها الهادف البناء ، من أجل شباب الجيل الصاعد المهيا الى مسيرة الخير المتطلع الى النهوض والإبداع ، السائر في ركاب الأمل المرجو .

والله أسأل أن ينفع بها ، وأن يبارك سعيي ، وأن يسد خطائي ، وأن يجعلها خالصة لوجهه الكريم ، أنه سميع مجيب الدعاء .

مطبعة الجبلاوي

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠ / ١٩٨٢

في هذا العدد

صفحة

كلمة المحرر :

٣	اعداد معلم المدرسة الابتدائية مرض لبعض الاتجاهات الحديثة للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
١٢	أثر الفن في التربية والثقافة للأستاذ بدر الدين أبو غازی
٢٦	الفن التشكيلي بين ممارسيه ومتذوقيه وناقديه للأستاذ محمود النبوی الششال
٣٥	تصور منهجي لبناء فلسفة تربوية اسلامية للدكتور لطفي بركات أحمد
٥٠	(١) أهمية الصباغة الاجرائية للأهداف الوجدانية للدكتور صلاح الدين محمود علام
٥٨	تطوير مناهجنا في ضوء فكر بياجييه وما بعده للدكتور فيليب أسسكاروس
٦٤	مشكلات التدريب الميداني التي تواجه هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة للدكتورة زينب على محمد عمر
٦٨	لنشاطات الرياضية المنتظمة وأثرها على السمات الشخصية للمموقاتين للدكتورة كريمان عبد المنعم سرور
٧٤	الجوانب التقنية للخزف ولامتها للتعليم الاساسي في مصر (ملخص رسالة ماجستير) مهنا محمود النبوی الششال

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشبل

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد

الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم

الأستاذ الدكتور مؤاد عبد اللطيف أبو حطب

الأستاذ الدكتور محمد لبيب النجى

الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

إدارة الصحيفة : الأستاذ محمود عيد عربان

● الاشتراك السنوى :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للعدد الواحد .

٢٠٠ قرشا بما يعادل القيمة خارج الجمهورية .

تنشر الصحيفة المقالات والبحوث
التي تعالج شئون التربية والتعليم
جميع حقوق النشر محفوظة
للمرابطة .

● تنشر الآراء العلمية والتربوية
على مسئولية أصحابها .

● ترسل المكاتبات والمقالات تقيما
لا يزيد عن ثمان صفحات باسم
السيد سكرتير التحرير بمقر
الرابطة أما باليد أو البريد .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

السنة الرابعة والثلاثون يناير ١٩٨٣ العدد الثاني

في هذا العدد

- | | |
|----|---|
| ٣ | مراكز مصادر التعلم - ضرورة تربوية (١)
للأستاذ الدكتور سيف الدين فهمي |
| ١١ | مقومات القيادات التربوية في حقل التعليم
للأستاذ محمود النبوي الششال |
| ٢٢ | استراتيجيات التفاعل بين أعداد المعلم
والتجديدات التربوية في المدرسة في مصر
للأستاذ الدكتور رشدي لبيب
والدكتور فايز مراد مينا |
| ٣٠ | سلوك التلميذات البدنيات
في درس التربية الرياضية
للدكتورة عنانيات علي لبيب |
| ٤١ | كيفية صياغة الأهداف
الوجدانية صياغة إجرائية (٢)
للدكتور صلاح الدين محمود عالم |
| ٥٣ | دراسة مقارنة لسلوك الرياضي
للاعبات ولاعبي الدرجة الأولى
في بعض الألعاب الجماعية
للدكتورة فريال عبد الفتاح درويش |
| ٦٦ | سياسة التربية والتعليمية الى أين ؟
للأستاذ محمد عبد الرحمن طه |
| ٧٣ | اثر نشاطات الفرق الرياضية وتبرينات
اليوجا للتنفس والتعبير الحركي على
السمة الحيرية لطالبات كلية التربية
الرياضية للبنات بالقاهرة (١)
للدكتورة ناهد عبد المعطي اسماعيل |
| ٨٠ | نشرة عامة مبلغة للزملاء
هيئة تحرير الصحيفة |

مراكز مصادر التعلم - ضرورة تربوية

للأستاذ الدكتور سيف الدين نهى
عميد كلية التربية - جامعة الأزهر - القاهرة

تقديم :

أصاب التغيير العملية التربوية كما أصاب كل شيء في عصرنا الحديث . ذلك أن مؤثرات العصر لم تقف في تأثيرها عند مجال معين ولم تترك نشاطا دون أن تصيب تغييرا فيه . وكان التعليم ضمن هذه المجالات الكثيرة التي أصابها التغيير . فلم تعد العملية التعليمية كما كانت في الماضي مجرد تلقين لدرس أو تحفيظ وتسميع لكتاب ، ولم تعد نشاطا يقوم به المعلم لتوصيل معلومة أو أكثر لتلاميذه ، كما لم تعد من جانب التلميذ جهدا يقوم به لحفظ نص أو استرجاع مادة من كتاب ، وإنما أصبح التعليم والتعلم نشاطا يستوعب جهد المعلم والتلميذ ، ويستوعب ما يحيط بهما من أشياء وأفكار ، وهو نشاط له أهدافه التي تتحدد من قبل المعلم والتلميذ وبوساطة المجتمع كله في الوقت نفسه . كما صار التعليم والتعلم نشاطا له وسائله وأدواته المعقدة المتشابكة ، وله أهدافه ونفائجه التي تخضع للقياس والتقنين والتقويم . ولم يعد المعلم في العملية التعليمية وحده مصدر المعرفة وصاحب السلطة فيها ، ولم يعد المتعلم الوعاء للمستقبل للمعرفة التي تلقى ، وإنما صار المعلم والمتعلم كلاهما وما يحيط بهما من خبرات ومعارف وأفكار وأشياء ووسائل كل يتفاعل في العملية التعليمية فالعلم قد يكون في موقف المتعلم ، والمتعلم نفسه قد يكون في موقف المعلم ، والاطار المادي والفكري والاجتماعي الذي يحيط

بهما عوامل قوية فى عملية التعلم . والهدف فى النهاية هو المعلم والمتعلم ونمو هذا الاطار المادى والفكرى والاجتماعى فى محتواه وفى وظيفته .

المؤثرات التربوية المعاصرة :

واذا تتبعنا بعض المؤثرات المعاصرة التى اثرت بقوة على مسار العملية التربوية ومحتواها واساليبها فماتنا يمكن أن نحدد منها ما يلى :

١ - انفجار المعرفة :

أصبح الحديث عن نمو المعرفة أو انفجارها حديثا معادا ، ولكنه يظل دائما وبرغم ذلك حديثا هاما . فمن المعروف أن المعرفة تتوالد بطريقة متوالية هندسية . ففى الماضى كان حجم المعرفة ينمو نموا بطيئا ، ثم صار الآن ينمو بمعدل متسارع وبطريقة رهيبية . لقد ظل العالم ولقسرون طويلة فى الماضى وحجم المعرفة فيه قليل . وببداية القرن التاسع عشر بدأ حجم المعرفة ينمو سريعا . وقد قيل أن حجم المعرفة فى النصف الأول من القرن التاسع عشر عادل حجم المعرفة التى أنتجها الانسان قبيل ذلك طوال تاريخه المعروف . ويقال أن حجم المعرفة الآن يتضاعف كل عشر سنوات أو سبع ، ونظرة الى الاحصاءات المقدمة عن عدد الكتب المنشورة وعدد البحوث التى خرجت من مؤسسات العلم ومعامل البحوث وعدد براءات الاختراع التى تسجل كل عام تبين الحجم الرهيب من المعرفة الذى ينتجه الانسان فى هذا العالم علما بعد علم .

ومن المعلوم أيضا أنه قد صاحب هذا التوالد السريع للمعرفة وتطبيقاتها ، تقدم لجزء كبير منها . فالمعلومة التى ظلت صالحة لعدة سنوات فى الماضى لم تعد كذلك فى الوقت الحاضر . فتوالد المعرفة والنمو السريع فى الحقائق والنظريات العلمية جعل جانبها كبيرا من المعارف الماضية غير قادر على تفسير هذا العالم وما يحدث فيه ، بل صار كثير من الحقائق والنظريات غير صحيحة فلم تعد علما وانما صارت جزءا من تاريخ العلم أو تاريخ التكنولوجيا . وأثار كل ذلك صارت معروفة للمهتمين بالعلم ، ولعل أهم هذه الآثار أن الانسان الآن أصبح

يلهث وراء المعرفة ولا يكاد يدرك القليل منها مهما يكن ضيق تخصصه .
وصارت الحقيقة العلمية كالسراب كلما قطع الباحث شوطا للحصول عليها
بعمدت هي عنه اشواطاً .

وقد طرحت قضية انفجار المعرفة وتقادها تساؤلات كثيرة فرضت
نفسها على عملية التعليم والتعلم . ماذا نعلم ؟ وكيف ننقى المعلومة من
هذا الكم المتراكم من المعلومات ؟ وكيف نزيد قدرة الإنسان على تخزين
المعرفة وحفظها ؟ وكيف نزيد من سيطرته عليها وقدرته على
استرجاعها ؟ . كما أن هذه القضية قد طرحت سؤالاً أخطر وهو ما قيمة
التعليم نفسه وما هي أهدافه ؟ أهو تحصيل للمعلم أم زيادة قدرة الفرد
على التفكير والابتكار ؟ وإذا كانت المعرفة هي مادة التفكير ، فكيف
يمكن تدريب المتعلم على التفكير والابتكار إذا لم تكن المعرفة قريبة منه
ويمكن حفظها واسترجاعها بسهولة ويسر ؟

٢ - التقدم التكنولوجي :

لقد غير التقدم التكنولوجي وجه العالم الذي يعيش عليه الإنسان
كما غير علاقة هذا العالم بالعالم الأخرى . ففي كل لحظة على مدى
الزمان وفي كل موضع قدم على بعد المكان يمكن أن نلاحظ آثار التقدم
التكنولوجي فيما نأكله وما نلبسه وما نركبه وما نقرأه . لقد غيرت
التكنولوجيا الحديثة وجه هذا العالم فصارت الأرض غير الأرض التي
عرفها آباؤنا وأجدادنا . فهذه الصحراء صارت أرضاً خضراء يائنة ، وهذه
البيداء المقفرة صارت مدناً عامرة ، وهذه البحار المالحة صارت مورياً لماء
شرب . وبفضل التكنولوجيا صرنا نأكل عشب البحر ونصنع غذاءً
من نواتج النفط وصارت الميكروبات والجراثيم مصانع للغذاء الشهى .
وبفضل التكنولوجيا استطاعت أقدامنا أن تطأ الأسمار والكواكب التي
حولنا واستطاعت أبصارنا أن ترى دقائق الخلايا في أجسامنا ودبيب النمل
على بعد كبير منا .

وكما قدمت التكنولوجيا من منافع وأدوات كثيرة لخير الإنسان فقد
طرحت أيضاً عدداً من المشكلات التي يكون فيها فناء العالم وخرابه .

هذه احتمالات الحرنبد الخاطئة الجبيرة وهذه منسيكلات تلوثا البيئة واستثاذاها . وهذه منراعات الشباب ومظاهر العنف والقنوة والكراهة ، وهذه صور مزجة للتخلف والتفسخ والاتحلال .

ومنها يكن الأمر بكل ما تقدمه التقدم التكنولوجى من إجابيات وسلبيات هو واقع الانبسان وسيكون على اتجاه هذا التقدم استبراره ومصيره . وهذا يطرح قضية تمس التعليم فى المكان الأول ، وهى كيف نطوع التكنولوجيا الحديثة لخدمة الإنسان ، وكيف نزيد من قدرة الإنسان على استخدامها الاستخدام الأمثل . وإذا آمنا بأن التربية مفتاح نمو هذا العالم وتقدمه فكيف تستفيد التربية من الإمكانيات الضخمة التى يقدمها التقدم التكنولوجى فى مختلف المجالات ؟

٢ - نمو الاتجاه العلمى :

وقد صاحب التقدم العلمى والتكنولوجى سيادة ما نسميه بالاتجاه العلمى أو الفلسفة العلمية . والاتجاه كما نعرف حالة وجدانية ، والفلسفة نظرة خاصة للأمر . ومن الواضح أن ما نعيشه الآن من اتجاهات وما يسيطر على فكر الإنسان من فلسفات قد تآثر كثيرا بالعلم وتطبيقاته . فقد ظل العالم ولقرون طويلة — وما زال حتى الآن فى بعض جوانبه — خاضعا لما نسميه الفلسفات المثالية والواقعية الكلاسيكية أو الأرسطية . فكان ينظر الى العالم الحقيقى باعتباره مجموعة من المثل والقيم الفكرية الكامنة أصلا فى عقول الناس . أو كان ينظر الى العالم الواقعى باعتباره نظاما كليا ثابتا قائمه قوى الطبيعة أو قوة الإله . وظل العالم مستريحا لذلك حتى هبت عليه الحركة العلمية وما نتج عنها من فلسفة علمية تحليلية .

فصار العالم فى ظل هذا الاتجاه الفكرى الجديد مجهولا قابلا للكشف وصارت مفاتيح الكشف عنه فى يد العلم الطبيعى وأدواته الحواس يسندها العقل . وعرفت طريقة العلم بالاستقراء الذى يبدأ بكشف الحقائق أو الجزئيات ثم يقوم بتجميعها وترتيبها وتصنيفها واختبار ما يقبمه العقل بصدها من مفروض لتفسيرها ، ثم اختبار هذه المفروض من خلال المشاهدة المستمرة والتجربة حتى يصل الى القوانين أو الكليات .

ولا سبيل للوصول الى هذه الكليات الا من خلال المرور على مختلف هذه الخطوات أو العمليات . ومن ثم فالكليات ليست منفصلة عن واقع الأشياء أو الجزئيات ولكنها من كشف الإنسان وصنيعه . والعقل ليس هو — كما فى الفلسفة المثالية أو الواقعية الكلاسيكية — الأداة الوحيدة لفهم أسرار العالم وقوانينه ، انما الحس هو السبيل ، ونواتج مايمصل اليه الحس هو خامات عمل العقل .

ومن هنا وبفضل الحركة العلمية وما كونه لدى الناس من اتجاهات، صارت الخبرة الحسية هى المادة الأولى للتعليم . ولم يعد للعقل هذه الهيمنة القديمة على المعرفة ، وصارت المدركات الحسية اهم من الانكار والتصورات العقلية للوصول الى الحقيقة العلمية . ولم تعد اللغة والتعامل اللفظي الأداة الكبرى للتعليم ، بل صار سبيل الحصول على المعرفة توسيع امكانات الحس وزيادة قدرته على الأداء .

٤ — ظهور مفاهيم الأنظم :

وبعنى الحركة العلمية وما تضمنته من اتجاه قوى نحو العلم واساليبه ونظامه ظهر أخيرا ما عرف « بأسلوب النظم » أو « تحليل النظم » . فقد أظهر العلم أن العالم يخضع لنظام صارم تتشابك فيه الجوانب المختلة ويعتمد أى جانب فيه على الجانب الآخر . فالكون نظام ، وإذا اختلف جانب فيه اختلف النظام كله . والبيئة بكل ما عليها من جماد ونبات وحيوان نظام وإذا اختلف عنصر فيه اختلف النظام كله . وهكذا النظم المختلفة فى هذا الكون .

ومن هذا التطور بدأ الاتجاه العلمى ينظر الى التعليم أيضا باعتباره نظاما ، فالتعليم نظام من حيث أن له مخلاته وله مخرجاته وله مجموعة من التفاعلات التى تتم بين مخلاته والتى اذا تمت على صورة بعينها خرجت من هذا النظام لها سمت معين . والتعليم كنظام يتحرك داخل نظام اجتماعى أوسع منه يأخذ منه ويعطيه ، كما يتفاعل مع نظم جانبية تؤثر فيه ويؤثر فيها .

وفى هذا النظام لا يمكن الفصل بين الهدف والوسيلة فهى كلها فى تفاعل مستمر . فالهدف يحدد الوسيلة ، والوسيلة أداة فعالة فى تحديد

الهدف والرمولة اليه كانه ووسيلة التعليم ذاتها نظم يفحرك داخل النظام التعليمي . وعليه تصبح الوسيلة جزءا من النظام التعليمي وليس أداة معينة علي تحقيق اهدافه .

وفي ظل مفهوم النظام ايضا صار الدرس الواحد نظما يتحرك داخل النظام التعليمي كله باهدافه ومحتواه ووسائله وطرق تعليمه . ومن هنا اخذت تكنولوجيات التعليم ووسائله وضعا جديدا فهي ليست مثيرات او منبهات او منسقات فقط ولكنها جزء لا يتجزأ من هذا الكل النظامي وهو الدرس .

ولا شك ان هذه المفاهيم النظرية على مستوى العملية التعليمية في اطرها العليا او على مستوى لدرس الوحدة في الفصل يطرح اعتبارات معينة لكافة الوسيلة التعليمية في النظام التعليمي على مختلف مستوياته .

٥ - تغير مفهوم الخبرة :

ولقد قدمت لنا الحركة العلمية مفهومين للخبرة عبرت عنها افكار الفيلسوف والمربي « جون ديوى » وجماعته تعبيرا واضحا وتويا . فالخبرة التربوية نشاط يقوم به الفرد بكل جوارحه حسا ومقلا ووجدانا . والخبرة التربوية انفعال شديد بالقوى والمؤثرات المحيطة بالانسان ، وهذا الانفعال يؤدي الى تغيير في الانسان وفي سلوكه . فاذا اصابه التغيير كانت الخبرة واقعة واذا لم يحدث فلا وجود للخبرة تربويا . وللخبرة ايضا قيمتها النفعية وهي مساعدة الانسان على التكيف مع بيئته وزيادة قدرته على حل المشكلات التي تواجهه فيها . والخبرة نشاط متكامل لها جوانبها العقلية والحسية والانفعالية ، ولها صفة الاستقرار بمعنى ان الخبرة الجيدة او الخبرة المربية يجب ان تؤدي الى مزيد من الخبرة .

ويطرح هذا المفهوم الشامل والمستمر للخبرة تحديا كبيرا لعملية التعليم . فكيف يمكن ان تكون الخبرة المقدمة في المدرسة خبرة شاملة تتكامل فيها جوانب الحس والوجدان والتفكير . وكيف تكون الخبرة مستمرة متصل بعضها ببعض في سيق منظم يؤدي الى استمرار الخبرة .

كيف تتجاوب الخبرة: ضد التجاوب مع حاجات المتعلم وميوله ، ثم كيف تجد وسائل بالتعليم وإدواته من كُتُب أو تسجيل أو نموذج أو خبرة على العمل بحيث تؤدي إلى تكوين خبرة شاملة متكاملة .

٦ - تغيير مفهوم التدريس :

وفي ضوء ما حُث من تغيير في مفهوم الخبرة تغيرت طبيعة عملية التدريس ومكوناتها . فقلد نظر دأكتا للتدريس باعتباره نشاطا يقوم به المدرس ، وهو نشاط أغلبه لفظي يستهدف أن يحصل التلميذ تسطاً من المعرفة المستهدفة لقيمتها الخاصة دون اعتبار لقيمة هذه المعرفة في سد حاجات المتعلم أو الاستجابة لميوله ورغباته . ويؤدي أيضا التدريس في ظل بعض المدارس النفسية السلوكية تنظيم للموقف التعليمي تحكمه قوانين الفعل ورد الفعل ، وقوانين المثير - الاستجابة ، أو الاستجابة - التعزيز . وفي ظل هذه المفاهيم صار التدريس من ناحية جهذا يقوم به المعلم لترتيب المادة المتعلمة وإعادة صياغتها تبسيطاً وتحليلاً وبرمجة وتقديمها إلى المتعلم . وكانت وسيلة التعليم كتاباً في أغلب الأحيان مهمة مساعدة المدرس على إيصال معلوماته إلى التلميذ ، ثم صار الكتاب وحده مصدر المعرفة والأداة الوحيدة للتعليم .

وفي ظل مفاهيم السلوكيين صار التدريس تجزئياً ومهمة المعلم تقسيم الدرس إلى وحدات صغيرة لكل وحدة هدفها الإجرائي القريب . وصارت مهمة المعلم ترتيب الخبرات ترتيباً بحيث تعد كل خبرة جزئية تنفرد إلى الخبرة التالية وتؤدي كل خبرة إلى تغيير ما يحدد سلفاً ، ويقاس نجاح التدريس بمقدار حدوث التغيير المطلوب . وإذا لم يحدث التغيير فيجب تكرار الخبرة مرة ثم أخرى ، مالتكرار هنا له تأثيره الكبير والوسائل التعليمية مثيرات لعملية التعلم تقاس كتابتها أيضاً بمقدار قدرتها على إحداث الاثارة .

ولكن التدريس في ظل مفاهيم الخبرة الشاملة المتكاملة شيء آخر بعيد عن منطق التقليديين وادعاءات السلوكيين . والتدريس الجيد تفاعل مستمر بين المدرس وتلاميذه وهو تفاعل متبادل . والدرس قضية مشتركة بين المدرس والتلميذ يشارك فيها المعلم كما يشارك التلميذ تخطيطاً وتنفيذاً

وتتويما . والتلاميذ ليبدو اوعية مستقبلة لما يلقى عليهم ولا هم متساوون
 ثامنا بحيث يقع الفعل التدريسي عليهم بالتساوى ، فكل واحد منهم يتفرد
 بذاته له قدراته وحاجاته التى تختلف عن قدرات الآخرين وحاجاتهم . ومن
 ثم يجب تنويع اساليب التدريس . فاسلوب التدريس الذى يصلح لتلميذ
 قد لا يصلح لآخر . فهناك من يتعلم بسهولة عن طريق اللفظ والكتاب
 وهناك من يتعلم بحسه عن طريق النظر والسمع واللمس . وليس هذا
 افضل من ذاك ولكن يصلح له ما لا يصلح لآخر . ومن هنا تظهر اهمية
 تنويع اساليب التعلم والتدريس بحيث تشمل مختلف الاساليب اللفظية
 والحسية .

٧ - نمو الاهتمام بالتعلم :

واهم من ذلك أن مفهوم التدريس قد تولى عن مكانه الممتاز فى عملية
 التعليم الى مفهوم التعلم . فصار الاهتمام الآن بعملية التعلم ، وبذلك
 انتقل الثقل فى العملية التربوية من المعلم الى التلميذ . فالمهم فى التعليم
 ليس ما يقوم به المعلم ولكن مايقوم به التلميذ من جهد ونشاط فى حصوله
 على الخبرة . وحيث يميل الثقل نحو التعلم فالعبرة ليست بما يختاره
 المعلم من خبرة ، والعبرة أيضا ليست فى مهارته بالقيام بالشرح والتبسيط
 وفير ذلك من مهام تتضمنها عملية التدريس ، ولكن العبرة بما يحتاجه
 التلميذ او يميل اليه وعليه يصبح المعلم مصدرا للمعرفة تشاركه مصادر
 اخرى ، وتصبح مهمة المعلم مساعدة التلميذ فى الحصول على الخبرة التى
 يحتاجها فى الوقت المناسب . ولا شك أن هذا التغير فى الموازين ، وهذا
 التقهقر فى أهمية التدريس بالنسبة لمكانة التعلم قد طرح أيضا للتعلم
 قضايا جديدة لعل اهمها قضية الحرية فى التعلم ، وقضية تنوع مصادر
 التعلم . فالحرية يجب ان تتوافر لكل تلميذ فى اختيار ما يتعلم بقدر حاجته
 ورغبانه ، ومصادر التعلم يجب أن تتنوع أيضا لتلقى بالحاجات والقدرات
 المختلفة للتلاميذ .

(البقية فى العدد القادم)

مقومات القيادات التربوية في حقل التعليم

للاستاذ محمود النبوي الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

الحقيقة الثابتة بكل المقاييس المادية والمعنوية التي اماننا ، والتي نستطيع تقديرها وتكديدها ، في ضوء المواقف والنتائج ، وبحسب الواقع الملموس في عصرنا الحاضر ، ان بعض القيادات المسؤولة في مختلف أجهزة الدولة ، على المستوى الرسمي وغير الرسمي ، ومن بينها أجهزة التربية والتعليم ، تفتقد الآن بصورة واضحة في بعض مواقع العمل الميداني ، روح القدوة الحكيمة كما تفتقر الى النماذج الريعنة والعناصر المستبشرة ذات الكفاية العالية ، التي كان لها دورها الاصيل فيما سلف ، في غرس المثل الحية ، والاسوة الحسنة ، وتوصيل الخير الذي ينطوي على الايمان بقدسية الرسالة وجمال المهنة الى الاجيال اللاحقة ، واحكام اساليب التنشئة القوية في اطوار حياتهم ومقابلة نموهم ، وتبني الآمال الحسان والاحلام الزاهية ، بروح الجد والاجتهاد ، وتحويلها الى واقع عملي له آثاره المنزهة عن النقص والتعطيل ، المبرأة من الضرور وعدم الفهم ، حتى يجعل الله من هؤلاء القادة خير الاخلاف لخير الاسلاف ممن تولى من قبل امانة المسؤولية وشرف المهنة وعظم الرسالة ، وان يعييد الاسلاك المقطوعة التي تربط هؤلاء بأولئك .

” واذا لماذا نريد من القيادات التربوية في حقل التعليم حتى يصلح بهم امر الحياة ، وما هي الشروط والمقومات الاساسية التي ينبغي أن تتوفر في كل رائد ، حتى تكون ممارسته لوظيفته وإدارته لعمله ، وفق المبادئ الخالدة ، وعلى أعلى مستوى من القيادة والأخلاق .

هذا ما يجب عنه هذا البحث :

● ايمان بالرسالة وامانة المنصب :

القيادة التزام وخدمة ، التزام بقلب وعقل وادراك وعبق وذوق وخلق ، مع حفظ الحدود واداء الحق ، وتقدير الرسالة بنفس زكية سخية يتضوع فيها شذى الايمان غيث العطر حيثما حلت وارتحلت ، وتستجيب لكارم الاخلاق فتنبع وتثمر بالمعطاء والاغداق واشاعة البر والخير .

ان الايمان بالرسالة التربوية والاحساس بجلال المنصب وخطورته نوع من أسس القيادة التي تغمر قلب المربي الحبيب ، وليس فيها ما يصعب عليه اعتقاده أو يشق عليه العمل بمقتضاها . وان ما جاءت به هذه الرسالة من تعاليم ومناهج وأخلاق انما يقصد بها التوازن وحفظ النفس المطمئنة وحفظ العقل السليم والأجيال اللاحقة من الفسايح والفساد ، ويدهى أن هذا يناسب الفطر النقية والعقول المفتحة ، ويجارى التطور الذى تطالعنا به الحياة باتجاه الحق .

وعلى هذا الطريق الرحب لمسيرة هذه الرسالة الشاملة يمضى اولو العزم من الريادات الكبرى بعزائم الايمان ومصاهرات السعى على المدى البعيد الى ما فيه الصالح العام ، وحمل الأمانة بالقول الفصل والعمل الجاد والامل المشرق .

● فن الادارة :

الادارة من عبيق بعيد الغور يحتاج الى عبقرية خاصة وسعة الفهم وجودة معرفة ، كما يحتاج الى مواهب فريدة لمعالجة الأمور وتسيير دفة الشؤون العامة ، ولا تكون القيادات التربوية موفقة ما لم تتمرس بحسن الادارة والسياسة واللباقة فى مواجهة المواقف التعليمية وما يرتبط بها على اختلاف اشكالها وصورها ، ومواجهة الافراد العاملين فى الميدان على تبليغ مستوياتهم وتنوع قدراتهم ، وعلى أن يقيموا من ضمائرهم رقيباً يحاسبون أنفسهم كما يحاسبون غيرهم على كل نامة وهمسة ، مجسدين بذلك العدالة المنبثقة من مبادئ الاسلام الحنيف وقيمه ومثله وان يكون

نداء العقيدة في قلوبهم اتوى من هتاف الحياة وشجيجها من تولهم ، فلا زيف ولا كراهية ولا انحراف ولا ضرر ولا فساد ، ولا غدر ولا اعتداء ، بل تكون هذه الادارة عاصما من كل هذه السلبيات الكريهة دافعة الى الاصلاح والتقويم ، وتهيئة جميع العاملين من اسرة التربية والتعليم تهيئة فاضلة ، تخرج للمجتمع جيلا ناضجا يمنح للحياة الخير والعطاء ، وما احرى القيادات التربوية الامينة ان تربي النفوس على هذا الضرب من السلوك المتزن ، وتزويدها بخير زاد في كل ما يظهر او يختفى من هذا السلوك .

● توافر الثقة المتبادلة :

القيادة التي نفشدھا هي التي تعمل جادة على خلق قدر واف من الثقة المتبادلة والفهم المشترك مع من يعملون تحت امرتها . والثقة التي نقصدها ثقة في قدرات هؤلاء العاملين على اختلاف مستوياتهم ومنزلهم بحيث تتيح الفرصة كاملة امامهم ليفكروا ويشاركوا في صنع اليوم والغد ، وهذا من شأنه ان يستقطب فيهم ما قد يعتريهم من شذوذ او انحراف او قلق ، ويقضي في الوقت نفسه على التيارات المضادة التي قد تهب عليهم تحت دوافع معينة ، ومن هنا يظل كل فرد على استعداد ان يؤدي ما عليه للدولة من واجبات ، وان يسعى ما استطاع للوفاء بها الحق في ظل مناخ آمن ، قائم على جمع الكلمة وتوحد الرأي والاحساس بالثقة المتبادلة .

وهذا يستدعي بطبيعة الحال ان يكون الامر بالمعروف اساسا على العلم والرفق والصبر والنصح ، العلم فيما يأمر به القائد بناء على ما يتمتع به ، وفيما ينهى عنه بالحكمة والموعظة الحسنة ، والصبر على بلوغ الغاية . وحديث الرسول الكريم صلوات الله وسلامه عليه خير ترجمان لذلك : « ما كان الرفق في شيء الا زانه ولا كان العنف في شيء الا شانه » .

وعلى القيادة الواعية ان تقم لمن حولها النصيح دون انانية والتوجيه من غير تعال ، واتاحة الفرصة امامهم لكي يبذلوا الجهد عن رضا وطوعية واصالة في الكشف عن عصرهم وبيئاتهم ، وان يمتد بصرهم للاسهام

الإيجابى فى صنع مستقبلهم ورياضة حياتهم وتشكيل مجتمعهم ، فهؤلاء هم قادة المجتمع ومفكره فى الغد المأمول .

● سلامة التخطيط والمتابعة والانجاز :

أكدت الدراسات وآراء الخبراء أن المحور الأساسى لكثير من المشكلات القائمة تتركز أساسا فى تصور التخطيط وضعف وسائل المتابعة والانجاز ، وليس ثمة سبب لما نعانى منه فى هذا المجال سوى عدم الالتزام من جانب بعض القياديين بالانضباط وعدم وضوح الرؤية على كل المستويات التنفيذية ، ونتيجة لذلك ساد الإحساس باللامبالاة أحيانا بالنسبة لسلوك الكثيرين من العاملين .

والمصروف أن التخطيط التربوى للمستقبل على مستوى مواقع الإنتاج هو الأساس الذى يقوم عليه التقدم ، ويستمد هذا التخطيط قوته وفعاليتة دائما من الانضباط وحسن التهيؤ فى تحديد ملامحه وتحمى أعماده وفى تنفيذ عناصره مع الالتزام التام بكامل أهدافه لأخدمة التنمية ، ولصالح العملية التعليمية فى حد ذاتها .

وعلى أن يراعى مثل هذا التخطيط ظروف وإمكانيات الذين يتحملون تبعاته ومسئولية تنفيذه حتى لا تكون هناك أية فرصة للخروج من الأهداف المرسومة التى حددت له فى ضوء توافر الإحصاءات الصحيحة التى تعكس المؤثرات الحقيقية الدقيقة لنظام التحرك .

والتخطيط الهادف لابد أن يصاحبه متابعة جادة لاضاءة الطريق نحو النجاح وتحقيق الهدف ، ولابد أن تستند المتابعة بقوماتها من أسس علمية سليمة تتطلب استيعابا كاملا من المسؤولين لضمان حسن سير التخطيط فى مساره الصحيح ، بحيث لا يتعرض لأية أخطار تهدد نتائجها ، ورغبة فى سد كل الثغرات وتجنب أى تفاقم للسلبيات . وينبغى أن تكون المتابعة يظنة وأمانة حتى لا تتحول الحقائق والواقع الى صنور وردية خداعة لا تاتى بطائل .

● الوسطية وأثرها فى تكوين الشخصية :

يقال أن خير الأمور الوسط ، وهذا مبدأ من مبادئ الاعتدال والحفاوة والحصن الأمين فيما يسرى المرء ويملك . ويجمل بالقيادات التربوية أن تطبق فى قنوات شتى واتجاهات عديدة ، فلا تنصرف الى أقصى اليمين ولا تنحدر الى أقصى اليسار .

والاعتدال نهج محمود يختطه ذوو البصر والبصيرة وينطلق فى خطى وثيدة ، ويقبل على تنفيذه وترسمه المهتمون المعتلاء بسجية من السجيا الحكيمة التى تضبط النغم وتنظم الفكر والخلق والشعور والسلوك . والوسط فى حقيقة أمره هو المعدل والاعتدال والبعد عن الشطط وهو التوام بين النفاذ أو بين الإفراط والتفريط ، وهو العنصر الهام من عناصر صدارة الأمة والسبب المباشر من أسباب امتيازها ، وهو المقوم الأساسى فى تكوين الشخصية الانسانية بهذاها وسوائها وبصيرتها وانصافها . بل هو قوام الفضائل كلها من عقائد وعبادات ومعاملات ، والخصلة الأصيلة من خصال المرءى ، والاطرار الحيد للقيادة المتزنة فى كل مظاهر الشعور والسلوك بين السرف والتقتير وفى القصد والاعتدال .

ولا يفهم من الوسط أنه دموة للتراخى والجسود ، أو الحصر على المقتول ، أو غلق للتطلع والاجتهاد والطموح أو دموة لتقييد الهمة ، وانها هو معيار موضوعى لم يغلُق بابا للراى أو مجالا للنظر والفكر ، ما دام فى اطاره الصحيح ، الذى يمثل سمة أساسية من سماته .

يقول المصطفى الأمين صلوات الله وسلامه عليه : « لا يكن احسنكم امعة يقول انا مع الناس ، ان احسن الناس احسنت ، وان اساعوا اسأت ، وانها وطنوا انفسكم ان احسن الناس ان تحسنوا ، وان اساعوا ان تتجنبوا اساعتهم » . ان هذا الحديث الشريف يبين لنا عظمة القيادة فى تكوين اطرار قيادية سليمة .

ويقول الامام على كرم الله وجهه : « اليمين والشمال مذبذبة ، والطريق الوسطى هى الجامعة ، عليها باقى الكتاب وآثار النبوة ، ومنها منفذ السنة واليهام مصر العاقبة ، « هلك من ادعى وخاب من افترى » ♦

● المبدأ والرأى والضمير المهنى :

القيادة مسئولية خطيرة ، لابد لصاحبها أن يكون صاحب رأى حرس يعلنه فى مواجهة خصومه أو معارضيه قبل اصدقائه ومؤيديه ، دون ادنى خوف أو تردد ، ولا يخشى قط رضى عنه المسئولون من موقبه أو لم يرضوا ، والا يعرف التفات والزلزلى والتسلق والمداهنسة ، ولا يتوارى برأيه عن الأنظار ، ولا يتعامل مع من معه بلفتين ، ولا يدير ظهره لكل خطأ يراه أو انحراف يقع أمام ناظريه ، ولكن بتحفظ بسيط إلا يتصور أن هناك رأيا ثابتا قاطعا هو وحده الصحيح وما سواه خطأ ، ولهذا كان لزاما عليه ألا يبتعد لحظة عن التفكير والبحث فى معالجة الأزمات ، وإذا تحدث فبلا غرور ، يعلن رأيه لو طلب اليه أن يبدى هذا الرأى اعلانا للحقيقة .

يقول البعض أن الخط المستقيم هو أتمر الطرق بين نقطتين نقطة البداية ونقطة النهاية للوصول الى الغرض فى حياتنا المعقدة ، وبذلك يوغر الجهد والوقت ومن ثم تصل الى غرضك قبل غيرك وانت رافع الرأس مومور الكرامة ، وبخاصة إذا كان الغرض بعيدا قرب القمة أو عليها .

إن صاحب المبدأ والرأى والضمير يعلم علم اليقين أن الطريق امامه ليس سهلا ولكنه مملوء بالاثواك والعقبات ، وكلها تعترض المسيرة ، ولا يمكن القفز من فوقها أو تخطيها .

● توسيع القيم الدينية والروحية :

الدين سياج متين يحمى القيادات التربوية من الريب والشكوك ، ومن التردى فى غوائل الشر والأذى ، ولذا ينبغى للمسئولين أن يرشعوا دائما من معينه الطاهر ، ويصبح من الأمور الأساسية أن يأخذ القدر الأولى والتام من عنايتهم ووعيتهم واهتمامهم ، واتاحة الفرصة كاملة لكى تؤدي دورها دون وصاية فى سلوك الآخرين من الأجهزة التابعة لها حتى يمكن لها بالتالى أن تستبد منها الأسوة الحسنة بالاقتداء والاحتذاء والتأسي والاستيعاب ، ولكى تتقدم الصفوف وتقود العمل بالتصميم والارادة واطلاق الطاقات الخلاقة بها لا يمرضهم لآى نوع من الأخطار واضاءة

الطريق أمامهم نحو النجاح وتحقيق الآمال المرجوة المقصودة عليهم بالتوجيه السديد والهدى والقيادة الواعية والانصال بالمثل العليا ومعرفة الغث من السمين والاعتصام بحبل الله المتين .

● النضج الثقافى :

من صفات الريادة التربوية أن يكون صاحبها على درجة رفيعة من الوعى الثقافى فى مجال تخصصه من ناحية ، ثم على مستوى الشمول من ناحية أخرى فى وقت واحد ، تلك هى المنحة الالهية الكبرى ومنتاح الحقيقة والوسيلة العملية للهداية والمعرفة ، فاذا توافر له هذا المزيج فى مجال التخصص ، ثم فى مجال الثقافة العامة كان له دوره المؤثر فى تعامله مع الآخرين عن طريق ما يقوده فى مختلف المناسبات والمواقف التى يهينها من حوار واسع وشامل ومتعدد الجوانب مع كل من تربطهم به علاقة عمل من القادات الجديدة المتعددة الجوانب التى هو مسئول مسئولية مباشرة عن تكوينها وتدريبها لكى تتقدم الصفوف ، وان يكون شعارها قدسية العطاء والبذل والحماسة والنشاط والتصميم على التغيير ، ومن ثم يتسع المجال للأقدر والأجدر فى هذا المعترك . وفى هذا المناخ الصحى الذى يطلق قوى الخلق والإبداع والعطاء .

وعلى قائد الموقع الذى عليه أن يتحمل العبء الأكبر من هذا العطاء أن يسر أمام زملائه وأعوانه سبل الاتصال بالعالم الخارجى عن طريق التبادل الثقافى والعلمى وتنظيم اللقاءات الدورية وعقد المؤتمرات الخاصة لمناقشة المشكلات الحساسة ذات الطابع الملح والحاجات الأساسية ، وان يأخذ ذلك بالقدر الأوفى من العناية والرعاية والاهتمام .

● القيادة ومبدأ الشورى :

الشورى مبدأ أصيل قام عليه الحكم الإسلامى منذ المبدأ ، وقد ثبت أن النبى صلى الله عليه وسلم كان يستشير أصحابه دائماً ، ويأخذ برأى الجماعة ، مع أنه معلم البشرية جمعاء ولا ينطق عن الهوى ، واتسدى خلفاؤه من بعده فى اتباع هذا السنن بجمع رعوس الناس وخيارهم واستشارتهم ، ومنحهم الفرصة للجهر بالنقد فيما يأخذون او يدعون ويكون الراى النهائى هو الراى الذى أجمعت عليه أغلب الآراء ، وتلك تمة

الديمقراطية التي أرسى أسسها نبي الرحمة ، وأقلم بناءها ونادى بالحفاظ عليها في شتى الواجبات والتكاليف في كل مجالات الحياة .

وما أخرى تبادات التربية والتعليم أن تأخذ بهذا المبدأ السامي محاربة للاستبداد في الرأي والاستقلال بالحكم ، وابتمادا عن الضغط والتأثير والطفيان ، واحتراما لحقوق الآخرين وتخليصا لحرية الفكر من أساره ، واخذا بالنصيحة التي يتم عليها الاجماع .

● الحيلة والمكر :

أن من القيادة يستلزم من صاحبه فيما يستلزم أن يكون حذرا ويقظا حتى لا يؤخذ على غرة ، وأن يحرم على اللام بحقائق كل موقف حتى لا يقيم حساباته على خداع أو سراب ، وأن يجيد الاستماع كما يجيد الكلام ، وأن يفتر الوقت الملائم لذلك وأن يهتد اختيار معاونيه من ذوي الحصانة والعقل الرجيع والعلم الموفور حتى يكونوا أعوانا له مخلصين قائمين معه على القسط ، وأن يكون بدوره شجاعا في اتخاذ القرارات فلا يتردد ولا يتعاس في أبرام أمر إذا ليقن أنه الحق .

● التمسك بمكارم الأخلاق :

القيادات التربوية الرشيدة يجب أن تكون مختارة من صفوة الناس حقا وصحفا وبمنزلة القدوة الحسنة والسمت الصالح لأن يليهم من المرعوسين ومن يتمسكون بمكارم الأخلاق ويبصرون بالحق وأداء الواجب ، ويتعدون عن طرق الشر والزلل ، تلك الصفات الحميدة التي جاء سيدنا رسول الله ليكملها ويدعو إليها ، حتى يكونوا بحق ممثلين خير أمة تبتعد بنفسها عن مظان الهوى والانحراف والتيارات الهدامة متحلية بالمثل العليا الكريمة ، متشعبة بروح المبادئ السامية والأخلاق السمحة النبيلة ، والرسول المعصوم يقول في الحديث الشريف : « أحسنكم أحسنكم أخلاقا » .

وما أروع واجمل من أن يبدأ صاحب المسؤولية القبائية في تكوين شخصيته سلوكا وتطبيقا ، متخذا أسوته الحسنة أولا وقبل أي شيء من

الرسول الأعظم صلوات الله وسلامه عليه أرساء لأسس الأمن والطمأنينة والاستقرار فـرمن حوله . ولن يرتفع مستوى الأداء بعلم ينير الطريق ومعرفة تنفع الإنسانية الا بسمو الأخلاق ومراقبة النفس واحسان العمل وبسلوك يلتزم بالادب والطهر والنقاء والصفاء وحسن المعاملة وطيب المعاشرة ولين الجانب وخفض الجناح ، والحفاظ على المشاعر وسلوك اخلاقي رشيد يستهدف بناء الانسان برعاية جسمه وروحه وعقله واخلاقه ومستقبله لا مجرد اثبات السلطة واظهار الوجود بغير مقتضى .

من هذا المفهوم الصادق يظل المرء ذا ضمير مخلص ثابت التقوى مستقبها صالحا مهذب الطبع مصقول الخلق منسجما مع فطرته الثنية ، ولو لم يكن على مستوى عال من كرم الخلق وحيد الصفات لكان متناقضا مع نفسه كذوبا في ادعاء التهذيب والتقويم ، فاشلا في محاولته للتربية والتأديب والتوجيه الصحيح .

● القيادات البشرية لا عصمة لها من الوقوع في بعض الأخطاء :

العصمة لله وحده وللائكته المقربين الذين لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون ، ومن هذه الحقيقة فان الانسان مهما يبلغ من العقل ، ومهما يرتفع الى اعلى المناصب ، فانه يبتلى بالخير كما يبتلى بالشر ، ويتجه الى الخير أحيانا فيفعله ، والى الشر أحيانا أخرى فيقع فيه . وذلك من أهم الدلالات التي تؤكد أنه غير معصوم ، وانه لذلك قد يتعرض الى الخطأ الذي يجوز وقوعه على كافة البشر .

والقائد الخبير ، والمربي المحنك الذي يحمل امانة المسؤولية ، هو الذي لا بصر على خطأ ارتكبه ، بل عليه أن يسارع من فوره الى الاعتراف به عقب حدوثه ، حتى لا يسران على قلبه ، وأن يبادر الى التصحيح بالدخول في باب التوبة النصوح والابتابة الصادقة ، وهذا من قبيل الشجاعة الأدبية واخلاص النية لأن الرجوع الى الحق فضيلة .

● المهمة الجمالية فى المؤسسات التعليمية :

من مهام الشخصية القلائية المسئولة الدعوة الى المحافظة على نظافة المؤسسات التعليمية ونظامها وحسن مظهرها وتنسيق مرافقها ، والحرص على توافر القيم الجمالية فى جنباتها والارتقاء بمستواها ، ويتأتى هذا المظهر المتكامل بتعزيز النشاطات الثقافية والعلمية والرياضية والفنية والموسيقية ، مع العمل على كشف المواهب والقدرات العظيمة وتنميتها وتدريب أصحابها على القيام ببعض الأعمال التنفيذية بطريقة تلقائية والاعتماد على الجهود الشخصية الذاتية ، ومشاركة منهم فى تهادى نواحي النقص والقصور الفنى والجمالى ، وحل المشكلات الطارئة فى هذا المضمار فى مواقع العمل وفى أخصان الواقع بحيوية غزيرة وقوة موعودة ، حتى تؤتى ثمارها وتؤدي أهدافها .

● العمل على تكوين الصفوف التالية :

من سنن التاريخ وحقائق الحياة ان كل جيل من الاجيال يحمل الراية جيناً من الدهر ، ثم يسلمها الى الجيل التالى ليواصل المسيرة فى تجديد الحياة وامتدادها ، ومن القادة من يستأثر بالسلطة ، ويقبض على أزمة الأمور ، متجاهلاً من معه من أقرانه العاملين الى الاجيال المتعاقبة التى تتسلم تلك الخبرات وتطلق بها نحو خير الثواب وخير العمل وخير الأمل ، بينما تحمل باليقين والعلم أمانة الايمان على هدى من الله اكمالاً للشروط من حيث انتهى الأسلاف السابقون ، فالحياة كما يقولون سلسلة من الحلقات المتصلة والمستمرة يبدؤها السلف ليمتها الخلف .

وهكذا يتكامل الطرفان ويصبحان معا عنصراً اضافياً الى البناء ، وطبعاً خصمين أو ضدين فى حساب التثنية والبناء ، وفى وضع (استراتيجية) حقيقية تعبر عن الترابط الوثيق بين الأساس والبناء ، بين المتابع والمصابت ، وتلك هى السياسة الجديدة التى ينبغى الدعوة اليها والتبشير بها ، سياسة فتح النوافذ واضاءة جميع الانوار من اجل تأمين المستقبل لأجيال جديدة لها حق الحياة الرغدة الكريمة .

هذه بعض المقومات الأساسية للقيادات التربوية في حقل التعليم ،
سنفها على سبيل المثال لا الحصر ، وهى ما ينبغى للقيادات التربوية
المسئولة أن تتمثلها حق التمثل ، مع الأخذ بها ووضعها موضع التنفيذ
الفعلى فى جميع مواقع العمل والإنتاج ، لتحقيق الخير كل الخير للأجيال
اللاحقة وتهبنة فرص التعليم أمامهم لتحقيق التقدم والرخاء لمصر ولشعب
مصر . واستثمار كل الامكانيات الفردية والجماعية ، وانطلاق الكفايات
والاستعدادات والقدرات النوعية وارتفاعا بمستويات الأداء فى كل موقع
من مواقع الحياة بكل طاقات المعرفة وبكل امكانيات الازدهار .

استراتيجيات التفاعل بين إمتد المعلم

١- والتجديدات التربوية فى المدرسة فى مصر (*)

الدكتور رشدى لبيب والدكتور فايز مراد مينا
استاذ المناهج وطرق التدريس مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة عين شمس كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة :

هذه الورقة هى محاولة لاجابة الأسئلة المطارة فى المؤتمر السادس
لرابطة اعداد المعلم فى أوروبا عن استراتيجيات التفاعل بين اعداد المعلم
والتجديدات التربوية فى المدرسة ، وذلك فيما يتعلق بمصر وعند محاولة
ذلك ، يجب بناء اطار نظرى من أجل مناقشة القضايا الأساسية فى هذا
المجال وتحليل الوضع الراهن فى مصر فيما يتعلق بهذا الشأن . ولذلك
فهذه دراسة تتضمن ثلاثة اجزاء رئيسية : الاطار النظرى ، الوضع
الراهن فى مصر ، وتوصيات لتطوير فاعلية التفاعل بين اعداد المعلم
والتجديدات التربوية فى المدرسة .

أولاً - الاطار النظرى :

يقضى الاطار النظرى المقترح فى الدراسة الحالية بمصريف
المصطلحات ، مسميات الدراسة ، تصورها عن دور برامج اعداد المعلم

(*) قدمت هذه الورقة الى المؤتمر السادس لرابطة اعداد المعلم
فى أوروبا ، نيوشاتيل (سويسرا) ، ٧ - ١١ سبتمبر ١٩٨١ .

بالنسبة للتجديدات التربوية فى المدرسة ، وكذلك المجالات المتصلة بتدريب معلم المعلم .

١ - تعريف المصطلحات :

نقصد بالمصطلح « استراتيجية » تلك السياسات طويلة الأمد التى تبنى عليها الخطط اللازمة لتحقيق اهداف معينة .

وينظر الى التجديدات التربوية فى المدرسة . على انها تلك التغيرات فى أى مجال من مجالات الحياة المدرسية التى تهدف الى تطويرها من أجل تحقيق الاهداف التربوية بصورة أفضل او ترقية هذه الاهداف ذاتها . وهناك أمثلة عديدة للتجديدات التربوية فى المدارس فى مجالات المقررات ، والوسائط التعليمية وطرق التدريس ، والنشاطات المدرسية ونظم النقوم ، والادارة المدرسية .

ويعنى التفاعل بين اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة تلك العلاقات المتبادلة بين مختلف عناصر برامج اعداد المعلم - أى الاهداف والمقررات والطرق والنشاطات والتقوم - والتجديدات التربوية فى المدرسة .

وحيث أن الدراسة الحالية تقوم - فى كثير من الجوانب - على مدخل تحليل النظم ، فيجب الإشارة الى أننا نعنى بالمنظومة « مجموعة من العناصر التى نركز على علاقات متداخلة فيما بينها » .

٢ - مسلمات الدراسة :

تقوم الدراسة الحالية على المسلمات التالية :

١ - النظام التعليمى هو منظومة فرعية لكثير من المنظومات الاجتماعية مثل الثقافة القومية ، والثقافات الاقليمية والانسانية .

ب - اعداد المعلم هو منظومة فرعية للنظام التعليمى ، تماما مثل الاهداف والاستراتيجيات ، والادارة ، والامكانيات ، والمناهج والبحث التربوى .

ج - منظومة اعداد المعلم لها بدورها منظوماتها الفرعية الخاصة بها (الاهداف ، الاستراتيجيات ، الادارة . . الخ) .

د - تنشأ الحاجة الى التجديدات التربوية فى المدرسة نتيجة حدوث تغيرات فى المنظومات الأكبر أو التنفيذ المرتجعة الناشئة عن عملية التقويم أو عدم الاتساق بين المنظومات الفرعية للنظام التعليمى (أو احد أو بعض منظوماتها الفرعية) .

هـ - للمعلمين دور أساسى فى تحقيق أهداف التجديدات التربوية وتطورها ، و اظهار الحاجة الى تجديدات أخرى .

و - يجب أن تأخذ برامج اعداد المعلم فى الاعتبار الدور المحتمل الذى يقوم به الطلاب المعلمون الحاليون فى مجال التجديدات التربوية مستقبلا .

ز - يتبذل أحد مجالات الاهتمام الأساسية للتجديدات التربوية فى المدرسة فى تقديم حلول للمشكلات التى تواجه المعلمين فى عملهم اليومى .

ح - لا بعد أى تجديد تربوى موضع التنفيذ فى المدارس بالضرورة سليما . فقد ثبت أن النقل الثقافى فى بعض البلاد غير مناسب وغير قابل للتطبيق فى بعض الحالات .

٣ - دور برامج اعداد المعلم فيما يتعلق بالتجديدات التربوية فى المدرسة:

يمكن اجمال هذا الدور فيما يلى :

١ - اعداد الطلاب المعلمين لتبنى وتنفيذ التجديدات التربوية الإجارية والمتوقعة فى المدرسة .

ب - تقديم السبل التى تؤدى الى اسهامهم فى تحسين هذه التجديدات .

ج - فهم الطبيعة المتغيرة للنظم التعليمية ومواكبة نتائج البحوث والتجديدات التربوية القادمة .

٤ - استراتيجيات تحقيق دور برامج اعداد المعلم فيما يتعلق بالتجديدات التربوية فى المدرسة :

تمثل الخطوط الاساسية المقترحة بهذا الشأن فيما يلى :

أ - اتقان لاساسيات المجالات المختلفة من الدراسة (الثقافية والاكاديمية والتربوية) ، وتقدير العلاقات فيما بينها من حيث اسهامها فى مهنة التدريس .

ب - فهم الطبيعة المتغيرة لهذه الاساسيات .

ج - انهاء اتجاهات موجبة نحو البحث التربوى والتجديد ، مع تقدير خاص لدورها فى تحسين التدريس وحل المشكلات التى تواجه المعلمين .

د - فهم الاسباب التى تدعو الى التجديد التربوى فى اطار النظرة المنظومية المشار اليها اعلاه .

هـ - تحقيق الاتساق بين جميع المنظومات الفرعية لبرامج اعداد المعلم (الاهداف والمحتوى .. الخ) وبين هذه الاستراتيجيات .

و - بناء قنوات للاتصال بين واضعى السياسة التربوية والفائمين على تنفيذها من جهة ، وبين معاهد اعداد المعلم من الجهة الاخرى .

ز - الربط بين كل من برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة وبرامج تدريب معلمى المعلم وبين التجديدات التربوية فى المدرسة على اساس الخطوط نفسها الاستراتيجية المقترحة من قبل .

٥ - المجالات المتصلة بتدريب معلمى المعلم :

ينبغى أن يعنى تدريب معلمى المعلم بما يأتى :

أ - تحديد مناسب للاهداف والمحتوى وطرق التدريس واستراتيجيات التقويم ، وذلك بقصد تحقيق الجوانب المذكورة اعلاه عن دور اعداد المعلم فيما يتعلق بالتجديدات التربوية فى المدرسة .

ب - اختيار فاعلية خططهم بهذا الشأن وتطويرها فى ضوء التغذية المرتجعة المستمرة والبحوث الجديدة .

ثانيا - الوضع الراهن فى مصر :

توضح النقاط التالية الوضع الراهن فى مصر فيما يتعلق باستراتيجيات التفاعل بين اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة ، وقد ينطبق الكثير من هذه النقاط ايضا فى حالة عديد من الدول الاخرى ، وبخاصة الدول النامية .

١ - الصعوبات البارزة :

ان نظام اعداد المعلم فى مصر لا يسمح بعامة بالتنفيذ الناجح للخطوط الاستراتيجية المذكورة من قبل . وتتمثل أبرز الصعوبات بهذا الشأن فيما يلى :

أ - يفرض التوسع الكمى فى التعليم الحاجة الى اعداد كبيرة من المعلمين مما يكون غالبا على حساب نوعية اعدادهم (**) .

ب - تبالغ برامج اعداد المعلم فى اهمية الجوانب المعرفية حيث تنهى جانب الجوانب الوجدانية الأكثر من ذلك ، ان هذه البرامج على درجة عالية من التخصص ولا تتعامل مكوناتها المختلفة بصورة سليمة .

ج - ان نظم التدريس والتقويم لا تسمح بفرص مناسبة للمناقشة او النشاطات البحثية او التعلم الذاتى .

د - يوجد غالبا انفصال بين سياسات اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة ، ويمكن اعطاء أمثلة عديدة فى هذا المجال . ومن أهمها المعاصرة بعد ادخال الرياضيات الحديثة مثلا جيدا لمثل هذا المجال ، ذلك أن برامج اعداد المعلم (فى شعب الرياضيات) لم تستجب لمقاسم مناسبة للمناهج الجديدة التى ادخلت حديثا فى المدارس ، كما أنه

(*) يوجد فى الوقت الحاضر حوالى ٥٠ ألف طالب مقيد فى ٢٠ كلية للتربية فى مصر ، تتبع الجامعات الإحدى عشر بالإضافة الى كليات تتبع جامعة حلوان لاعداد معلمى التربية الفنية والاقتصاد المنزلى والتربية الرياضية .

لا يكاد يوجد تنسيق بين برامج إعداد المعلم وسياسة تعيين المعلمين والوضع القائم في المدرسة .

ومن التجديدات الحديثة في نظام التعليم المصري إدخال صيغة التعليم الأساسي . ومع هذا فإن برامج إعداد المعلم لم تعدل بعد لكي تواكب هذا الاتجاه الجديد (*) .

هـ — أن معلمى المعلم — غير هؤلاء المتخصصين في التربية — لا يحصلون على أعداد تربوى ما عدا تلك البرامج القصيرة التي تقدم عن طريق الجامعات لأعضاء هيئات التدريس بها (من جميع الكليات) . وبالرغم من أن هذا التدريب قد أثبت أنه فعال في بعض الحالات ، وبخاصة فيما يتعلق بتغيير اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بصورة موجبة ، نحو (المعلم) (التربوى) () ، إلا أنها لا تتعرض بعامة للتجديدات التربوية في المدرسة .

و — لا يقتصر عدم الانتفاع ببعض التجديدات التربوية في المدارس المصرية على العمادة فقط بل يشتمل بعض قطاعات المعلمين ويمكن أن تكون المدارس التجريبية التي أنشئت في الثلاثينيات والأربعينيات على أسس (تقدمية) ثم اندثرت فيما بعد مثال ذلك أن هذا الموقف يؤدي إلى خيبة أمل رجال التربية الذين يعانون كثيرا عندما تهتز الثقة بعملهم .

ولسوء الحظ ، فإن البرامج الحالية لأعداد المعلم في مصر منقطة بنماذج وأفكار لا تناسب واقع المجتمع المصري ، مما يؤدي إلى عزلتها عن الممارسات الفعلية في المدارس .

٢ — العلاقات المتبادلة بين البحث التربوى وسياسة أعداد المعلم

من الصعب قبول انكار وجود أية علاقة متبادلة بين البحث التربوى وسياسة أعداد المعلم في مصر ، ولكن مثل هذه العلاقات توجد بدرجة

(*) هناك بعض خطط لتطوير عملية إعداد المعلم لكي تواكب هذا الاتجاه ، ولكنها لم توضع بعد موضع التنفيذ .
(*) وبخاصة البرامج التي تنظمها جامعة عين شمس .

رئيسية على أسس فردية أكثر من كونها سياسات منظمة ويمكن التذليل على ذلك بالنظر الى الاعتبارات التالية :

١ - لا يوجد فى الغالب اى نشاط بحثى جاد فى برامج اعداد المعلم على مستوى الدراسة للدرجة الجامعية الاولى .

ب - تدور بحوث اعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا فى حلقة مفرغة حيث لا يمتد تأثيرها الى ممارسات المدرسة أو الى برامج اعداد المعلم .

وتكفى الإشارة الى الدراسة التى اجريت عام ١٩٧٩ من اعداد معلم المرحلة الثانية ، والتى شارك فيها ١٣٥ باحثا من جميع الهيئات المهتمة باعداد المعلم فى مصر ، ولكنها حتى الآن لم تؤت ثمارها المرجوة فيها بتماق ببرامج اعداد المعلم .

٣ - العلاقة بين اعداد المعلم والتدريس الفعلى فى المدرسة المصرية :

ان تدريس الطلاب المعلمين فى المستقبل يخضع لعدد كبير من الاعتبارات الخاصة بالنظام التعليمى ككل مما يجعل من الصعب تطبيق نماذج التدريس التى تقدم لهم . وتتضمن أهم هذه الاعتبارات الأهداف الفعلية للنظام التعليمى ، نظام التقويم ، نظام التوجيه الفنى ، بعض التقاليد المرفوعة فى التدريس فى المدرسة . الخ ، ومع ذلك فان هناك قلة من المعلمين يطبقون - بل يطورون - النماذج التى درسوها على أساس من مبادرات فردية .

وكحقيقة واقعة ، فان التربية العملية تمثل الوجه الرئيسى لربط بين اعداد المعلم وممارسات المدرسة . ومن ناحية أخرى ، فهى تمثل نقطة الأولى فى كشف الفجوة القائمة بين ما يدرس من نماذج للتدريس وممارسات المدرسة .

٤ - مقترحات وتوصيات :

فما يلى بعض المقترحات والتوصيات التى نرى انها تؤدى الى تطوير استراتيجيات التعامل بين اعداد المعلم والتجديدات التربوية فى المدرسة واضعين فى الاعتبار بصورة خاصة الحالة المصرية :

١ - انشاء قنوات قوية للاتصال بين الهيئات المعنية بالبحث التربوى ومعاهد اعداد المعلم وواضعى السياسة التعليمية .

٢ - استخدام الورش التعليمية والنشاطات البحثية والتعلم الذاتى كطرق لاعداد المعلم .

٣ - مناقشة المشكلات التربوية الحالية واصدار احكام ناعسة على التجديدات التربوية السابقة خلال برامج اعداد المعلم .

٤ - اعطاء عناية خاصة فى كل من برامج اعداد المعلم والعمل البحثى لدراسية العقبات التى تحول دون تطبيق نماذج التدريس المتقدمة .

٥ - ادخال تفييزات اساسية فى برامج التدريب انشاء لخدمة فيما يتعلق باهدافها ومحتواها وطرقها وتقويمها .. وذلك من منظور تحسين فاعلية التجديدات التربوية فى المدرسة .

٦ - تنظيم برامج خاصة لتدريب معلمى المعلم بحيث تيسر على الاسس المقترحة انفا .

٧ - تجريب الابتكارات الجديدة فى المدرسة قبيل تعميمها مع اشترك جميع الجهات المعنية فى ذلك وبخاصة المعلمين .

سلوك التلميذات البدنيات في درس التربية الرياضية

للدكتورة منليات على لبيب

أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية بالقاهرة

مقدمة :

تعتبر البدانة أو السمنة إحدى المشكلات الحقيقية التي يعاني منها عدد كبير من تلاميذ المدارس نتيجة ما تسببه لهم من بطء في الحركة وفقدان للرشاقة وتشوه في المظهر العام ، وما يترتب على ذلك من شعور بالنقص يمسحه في كثير من الأحيان انطواء وبعد عن المشاركة في النشاط المدرسي العام أو تخلف في الدراسة . وتختلف أسباب السمنة عند التلاميذ ولكنها ترجع غالباً إلى جوانب وراثية وسوء أساليب التغذية أو خلل وظيفي في أداء بعض الغدد . وتتضخم مشكلة التلميذة البدنية بخاصة أثناء درس التربية الرياضية إذ يظهر بوضوح عدم قدرتها على الحركة بالسرعة نفسها التي تتحرك بها زميلاتها الأخريات وبالتالي تصبح أقل قدرة على المشاركة واللعب ، ومع ما يحدث غالباً من عدم توافق حركاتها مع أداء الآخرين فإنها تتعرض بالتالي لسخرية الزميلات وأحياناً نهز وتوبيخ المدرسات ، أضف إلى ذلك ما يحدث عادة من رفض التلميذات العاديات اشراك التلميذات البدنيات عند تكوين المجموعات الرياضية أو الفرق وما يسببه ذلك من ضرر نفسي قد يصل إلى حد كراهية المجتمع للجهد عليه .

ولقد لفت نظر الباحثة خلال اشرافها على التدريب الميداني في المدارس وجود تباين كبير في سلوك مدرسات التربية الرياضية نحو التلميذات البدنيات ، فالبعض يضيق بهن ولا يخفى هذا الضيق والبعض

تعريف المشكلة :

لاحظت الباحثة خلال إشرافها الميداني في مدارس محافظة الجيزة ارتفاع نسبة البدنيات وهن من يعانين من وجود كمية من الدهن بالجسم تفوق المعدل الطبيعي بالنسبة للسن والطول والشكل النمطي للجسم بعامة أو تزيد عن حاجة الجسم اللازمة لأداء وظائفه الطبيعية . وقد أدى ذلك إلى ضعف عناصر اللياقة البدنية لديهم وعدم التوافق في الأداء الحركي مما يتسبب عنه معاناة من الناحية النفسية يتمثل في الانطواء ونبذ الأقران وتكون أوضح ما يكون خلال دروس التربية الرياضية . وتتراوح نسبة التلميذات البدنيات في المدارس المصرية — بناء على حصر قامت به الباحثة في مدارس منطقتي جنوب وشمال الجيزة — بين ٥ ، ٦ ، ٩ ٪ وهي نسبة لا يستهان بها تستدعي اهتمام المسؤولين والمربين لعلاج أو تخفيف الآثار المترتبة على زيادة الوزن ومحاولة الوصول إلى توصيات تربويه تعالج هذه المشكلة .

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى مساعدة التلميذات البدنيات للاستفادة المثلى من دروس التربية الرياضية والتخلص أو التقليل من المعاناة النفسية التي يتعرضن لها وذلك من خلال دراسة موضوعية تتضمن ما يلي :

١ — التعرف على سلوك التلميذات البدنيات خلال دروس التربية الرياضية وليس مظاهر وأسباب المشكلات النفسية التي يعانين منها ومدى خطورتها .

٢ — التعرف على سلوك المدرسات تجاه التلميذات البدنيات في درس التربية الرياضية وكيف يتعاملن معهن ووجهة نظرهن في معالجة المشكلة .

إجراءات البحث :

١ — لتوجيه السير في إجراءات البحث وضعت الباحثة التساؤلين التاليين :

١ — هل تعاني التلميذات البدنيات نفسيا في درس التربية الرياضية؟

٢ - هل هناك تباين فى سلوك مدرسات التربية الرياضية نحو التلميذات البدنيات ؟ .

وبالنظر الى طريقة البحث الاستطلاعية فقد اتبعت الباحثة المنهج المسحى فى الحصول على المعلومات اللازمة للدراسة حيث قامت بتوجيه مجموعتين من الأسئلة الى حوالى ٧٠ مدرسة تربية رياضية فى مدارس منطقى الجيزة التعليمية ممن تتراوح مدة خبراتهن بين ١٥ ، ٥ سنة . تختص المجموعة الاولى من الأسئلة بسلوكيات التلميذات البدنيات اثناء درس التربية الرياضية بينما تختص المجموعة الثانية بسلوكيات مدرسات التربية الرياضية فيما يتعلق بمعاملة التلميذات البدنيات اثناء الدرس وقد استجاب للاستفتاء وقام بالرد على الأسئلة حوالى ٥٠ مدرسة ثم قامت الباحثة بتفريغ الاجابات واستخلاص النتائج على النحو التالى :

نتائج البحث ومناقشتها :

اولا : سلوك التلميذات البدنيات فى دروس التربية الرياضية .

احتوت الاستمارة الاولى من الاستفتاء على مجموعة من التعبيرات التى تهدف الى معرفة القدرات الحركية والعادات السلوكية للتلميذات البدنيات خلال درس التربية الرياضية وكذلك سلوك التلميذات الاخريات نحوهن وقد وضعت هذه التعبيرات بحيث يؤثر امامها (بنعم او لا) حسب ما يطلب من سلوك بين التلميذات البدنيات وذلك حتى يمكن تفسادى الاجابات التى يصعب تقويمها مثل أحيانا ونادرا .. الخ .

ويوضح الجدول رقم (١) الأسئلة والنسبة المئوية لكل اجابة .

جدول رقم (١)

أجابات مدرسات التربية الرياضية عن سلوكيات وقدرات
التلميذات البدنيات خلال درس التربية الرياضية

لا	نعم	كمدرسة للتربية الرياضية أرى أن التلميذة البدنية
٪	٪	
٢٨	٦٢	١ — بطيئة الحركة وتفتقد التوافق
٣٦	٦٤	٢ — تعزف عن المشاركة فى الدرس بالتمارض
٧٤	٢٦	٣ — تحسن أداء التمرينات الرياضية
٥٠	٥٠	٤ — ينبذها أقرانها عند تكوين المجموعات داخل الدرس
٤٠	٦٠	٥ — نسخر منها زميلاتها أثناء أدائها للتمرينات
٧٤	٢٦	٦ — تمارس التمرينات بطريقة هزلية متعددة اضحاك زميلاتها
١٤	٨٦	٧ — تتهرب من التمرينات التى تحتاج الى مهارة حركية
٢٨	٧٢	٨ — تفضل ممارسة الألعاب الجماعية
٢٦	٧٤	٩ — تعتمد عن المنافسات الرياضية
٣٤	٦٦	١٠ — تنفقر الى المهارات الحركية الأساسية
٤٠	٦٠	١١ — تشمر بالنقص وتتهرب من تكملة الدرس
٧٠	٣٠	١٢ — تشارك فى بعض النشاطات الرياضية التى تمثل المدرسة
٥٠	٥٠	١٣ — تتسبب فى هزيمة المجموعة أو الفريق الذى تنتمى اليه
٣٤	٦٦	١٤ — مثابرة ونحاول التغلب على مشكلات زيادة وزنها
٢٤	٧٦	١٥ — تشمر بالاجهاد والتعب بسرعة ولا تستطيع مسايرة باقى زميلاتها
٢٦	٧٤	١٦ — تبذل جهدا أكثر من زميلاتها فى محاولة للتخلص من الوزن الزائد

يتضح من الجدول رقم (١) أن القدرات الحركية للتلميذات البدنيات مختلفة حيث تبين معظم الإجابات أنهن بطيئات الحركة . مفتندات للتوافق ، لا يحسن أداء الحركات المطلوبة ويفتقرن الى المهارات الحركية الأساسية ويتسببن فى هزيمة المجموعة التى ينتهين إليها ويضعفن من مستواها ويشعرن بالإجهاد والتعب بسرعة ولاشك أن هذا التخلف بسبب للتلميذات البدنيات معاناة من عدم القدرة على مجاراة الاخريات بنمكس على العادات السلوكية اثناء الدرس والى تظهر فى عزوفهن عن المشاركة فى الدرس كلية أو التهرب من أداء التمرينات التى تحتاج الى مهارة أو الاعتماد عن المنافسات الرياضية وعدم المشاركة فى النشاطات الرياضية وهى جميعها كما ترى مواقف سلبية تجاه مجتمع درس التربية الرياضية وبالرغم من ذلك فان نتيجة الاستفتاء تظهر وجود بعض السلوكيات الايجابية فى الدرس مثل المثابرة وبذل الجهد للتخلص من الوزن الزائد والمشاركة فى التمرينات الرياضية الجماعية وقد لمست الباحثة حالات كثيرة يتقدم فيها بعض التلميذات البدنيات طالبات المشاركة فى الالعاب والتمرينات فاذا ما أعطيت لهن الفرصة اعاقتهن قدراتهن المحدودة عن مجاراة اقترائهن وسرعان ما يقفن فى الصفوف ويتراجعن عن الاستمرار فى الأداء والمشاركة وعلامات الخجل باقية على وجوههن ، وقد عرضت الباحثة فى احدى المدارس واثناء اشرافها على التدريب الميدانى على تلميذات احدى الفصول ممارسة بعض الالعاب الترفيهية البسيطة المحررة من التبود والى لا تتطلب اى مهارات حركية وقد وجدت اقبالا شديدا وترحيبا من التلميذات البدنيات بالذات أكثر من زميلاتهن العاديات اللاتى يتجهن الى ممارسة الالعاب التى تتطلب حركة ومهارة مثل الجباز والتمرينات بالأدوات الصغيرة والعمل فى الاقسام والتدريب الدائرى وغيرها وهو ما يظهر تأثير بعض المهارات الحركية على تفكيرهن .

أما بالنسبة لسلوك التلميذات العاديات نحو زميلاتهن البدنيات فيظهر الاستفتاء أن التلميذات البدنيات يتعرضن لسخرية زميلاتهن وكثيرا ما ينبذن بهن وقد يكون ذلك هو الدافع للسلوك السلبي الذى سبق اياضاه ، وبهذا يتضح أن التلميذات البدنيات يعانين نفسيا فى درس التربية الرياضية وهو ما يجيب بالاجاب على التساؤل الاول .

ثانيا : سلوك المدرسات تجاه التلميذات البدينات فى درس التربية الرياضية :

احتوت استمارة الاستفتاء الثانية على مجموعة من التعبيرات تهدف الى معرفة سلوك المدرسات أثناء درس التربية الرياضية ورايهن فى هذه المشكلة وقد وضعت هذه التعبيرات بحيث تبين المدرسة هل يتفق مع كل تعبير (نعم أو لا) ويوضح جدول رقم « ٢ » النسب المئوية لهذه الاجابات .

جدول رقم (٢)

اجابات مدرسات التربية الرياضية عن سلوكهن تجاه التلميذات البدينات

مدرسة للتربية الرياضية		نعم	لا
		%	%
١	— اعتقد ان التلميذات البدينات مشكلة فى درس التربية الرياضية	٧٢	٢٨
٢	— اعتقد ان التليذة البدينة تعمق تحقيق الصورة المثالية التى اريدها لدرس التربية الرياضية	٦٦	٣٤
٣	— اتوم باستبعاد التلميذة البدينة وأرفض اشتراكها فى الدرس لأنها لا تسير الأحزيت	٤٦	٥٤
٤	— ألوم التلميذة البدينة وانهرها أمام زميلاتها اذا حضرت متأخرة نتيجة تعسرهما فى ارتداء الزى الرياضى	٤٤	٥٦
٥	— عند تكوين المجموعات فى درس التربية الرياضية اتأخر فى ضمها لاحدى المجموعات	٥٨	٤٢
٦	— اذا تهربت بعض رئيسات المجموعات من احدى التلميذات البدينات أحاول فرضها عليهن	٤٨	٥٢
٧	— اذا تهربت بعض رئيسات المجموعات من ضم احدى التلميذات البدينات الى مجموعتهن أحاول تطييب خاطرهما دون أن أفرضها عليهن	٥٠	٥٠

مدرسة للتربية الرياضية		نعم	لا
		%	%
٨ -	أعطى اهتماما كبيرا للتلميذات البدنيات بهدف معالجة مشكلة الحركة لديهن	٥٢	٤٨
٩ -	لا أفرق بين التلميذة البدنية والتلميذة العمانية وأطلب من الاثنين أداء التمرينات ذاتها بالدرجة نفسها من المهارة الحركية	٥٠	٥٠
١٠ -	أحاول أن أهيئ بيئة متجاوبة عاطفيا مع التلميذة البدنية	٦٠	٤٠
١١ -	أحاول أن أعطى التلميذة البدنية برنامجا خاصا يتضمن الحركات المجهدة كالجرى ونط الجبل بغرض انقاص وزنها	٥٨	٤٢
١٢ -	أحاول الاتصال بولي أمر التلميذة وتحذيره من مضار السمعة	٥٤	٤٦
١٣ -	أرحب بانضمامها للفرق الرياضية التي تمثل المدرسة	٦٠	٤٠
١٤ -	أرحب بممارستها الفردية لبعض النشاطات عقب انتهاء اليوم المدرسي	٨٠	٢٠
١٥ -	أرحب بالإشراف على النشاط الخاص للتلميذات البدنيات بعد انتهاء اليوم الدراسي بدون مقابل	٧٢	٢٨
١٦ -	أرحب بالإشراف على النشاط الخاص للتلميذات البدنيات إذا كان هناك مقابل مادي أو ضمن النصاب	٧٦	٢٤

يتضح من الجدول رقم (٢)

أن أغلب المدرسات يتفقن على أن التلميذات البدنيات مشكلة في درس التربية الرياضية ويمكن أرجاع ذلك إلى أن هؤلاء التلميذات يعقن تحقيق الصورة المثالية التي ترسمها المدرسات في خيالهن سواء لظهر الفصل أثناء الدرس أم للتلميذات ولقدراهن الحركية ومهارتهن

الرياضية ويبدو التباين الكبير فى سلوك المدرسيات نحو التلميذات البدينات من انتسابهن بالتساوى تقريبا فى الاتفاق أو الاعتراض على التعبيرات التى توضح سلوكهن اذ تقر نصفهن تقريبا بأنهن يستبعدن التلميذات البدينات ويرفضن اشتراكهن فى الدرس دون ابداء أى نوع من التعاطف معهن لجرد عدم قدرتهن على مساهمة الأخريات كما لا يتورعن عن لوم التلميذة البدينة ونهرها أمام زميلاتهن اذا وصلت متأخرة لأرض الملعب نتيجة بعض الصعوبات التى قد تتعرض لها فى ارتداء الزى الرياضى أو نزول السلم ونظرا لأن ذلك غالب الحوادث فالذى يظهر للتلميذة انها موضع اضطهاد خاص ودائم .

وقد أظهر الاستفتاء أيضا أنه عند تكوين الفرق أو المجموعات فى دروس التربية الرياضية فان نسبة كبيرة من المدرسات يؤخرن اختيارهن للتلميذات البدينات حتى نهاية تكوين الفرق مما ولد لدى التلميذة البدينة الشعور بأنها أقل المرغوب فيهن وفى أحيان أخرى يحدث عنفما تهرب رؤساء المجموعات من هؤلاء التلميذات أن تلجأ المدرسة الى فرضهن على المجموعة ويزيد ذلك من شعورهن بعدم الرغبة فيهن أو أن تلجأ المدرسة الى تطييب خاطر التلميذة البدينة مع الموافقة على ابعادها وهو ما يؤدى الى النتيجة نفسها .

وبينا يظهر الاستفتاء أن نصف المدرسات تقريبا ينخدن مسلكا ايجابيا نحو المشكلة فيعطين اهتماما كبيرا لمثل هؤلاء التلميذات بهدف معالجة مشكلة الحركة لحيهن فالتنمى ترى النصف الآخر لا يعترف بمشكلة ضعف القدرات الحركية ويطلب من هؤلاء التلميذات أداء التمرينات نفسها التى يؤديها أقرانهن بالدرجة نفسها من المهارة الحركية . وتلجأ المدرسات الايجابيات فى الحالة الأولى الى وضع البرامج الخاصة التى تتضمن الحركات المجهد كالجري ونط الحبل وصعود السلم فى محاولة لانقاص وزن التلميذات البدينات كما يعملن فى الوقت نفسه على تهية البيئة المتجاوبة عاطفيا معهن لمحاولة المساعدة عن طريق مراقبة نظام التغذية أو المعالجة الطبية . هذا ويظهر الاستفتاء استعداد معظم المدرسات للاسهام فى حل هذه المشكلة وقد عرضت الباحثة بعض أفكارها فى هذا الشأن على شكل بعض الأسئلة فى نهاية الاستفتاء فوجدت نرحيبا كبيرا

من المدرسات سواء فى الإشراف على بعض النشاطات الرياضية الخاصة
بهؤلاء التلميذات بعد انتهاء اليوم الدراسى أو بمحاولة جذبهن للاشتراك
فى بعض الفرق الرياضية .

الاستنتاجات :

(١) وجود نوع من المعاناة النفسية بين التلميذات البدنيات خلال
درس التربية الرياضية نتيجة عدم تقبلهن سواء من معظم المدرسات أم
من أقرانهن نتيجة ما يسببهن من عدم اكتمال الصورة المثالية أمام المدرسة
أو إعاقة الفرق المشتركة فيها من تحقيق الفوز .

(٢) وجود تباين كبير فى كيفية معاملة مدرسات التربية الرياضية
للتلميذات البدنيات وفى كيفية التغلب على المصاعب التى تواجههن فى
إثناء الدرس وذلك نتيجة عدم وجود توجيهات تربوية فى هذا الشأن
وخضوع هذه المعاملة فى السلوكيات الشخصية للمدرسات .

التوصيات :

حيث يتبين من الإحصائيات المتاحة أنه لا يوجد فى كل مدرسة عدد
كبير من التلميذات البدنيات فى كل صف دراسى وبناء على ما أظهره هذا
كثير من أنهن يشكلن مشكلة حقيقية تستحق منا كل اهتمام ورعاية فإن
الباحثة تضع بعض التوصيات التى تجملها فيما يلى :

١ - يجب الاهتمام بمشكلة السمعة فى وقت مبكر سواء فى دور الحضانة
أم المدارس الابتدائية وذلك بإجراء اختبارات مقننة على الأطفال
السمان لتحديد قدراتهم ومهاراتهم الحركية كاختبارات التوازن
والرشاقة والتوافق والمهارات اليدوية ومثل هذا الاختبار يجب أن
يتم بواسطة لجنة مكونة من طبيب المدرسة وأخصائى نفسانى ومدرس
التربية الرياضية ومدرس الفصل .

٢ - يجب أن يصمم برنامج على أساس الاختبار بعد التوصل الى متوسطات
عامة بحيث يشمل مجموعة من النشاطات الحركية المصممة لتحسين
القدرات الحركية الأساسية مثل التوازن والرشاقة ، وكذلك بعض
التمرينات الموجهة نحو تحسين مهارات رياضية معينة .

٣ - أن يحتوى برنامج التربية الرياضية فى المدارس على دروس خاصة أو مجموعات خاصة للتلميذات البدنيات بعد انتهاء اليوم الدراسى بهدف تحسين الأداء الحركى والتقدم فى بعض عناصر اللياقة البدنية ، وبخاصة اذا شملت هذه البرامج مناهج تنشيط شاملة ومتتابعة .

٤ - أن مدرس التربية الرياضية بصفته أخصائياً فى الإدراك الحسى والحركى والنفسى ، لا يجب أن يكون تصرفه تجاه هذه المشكلة عفويا وخاضعا لمزاجه الشخصى بل يجب أن يخضع للمفاهيم التربوية السليمة ويعرف الآثار المدمرة التى قد يحدثها فى نفسية التلاميذ . ذلك أن دوره فى المجتمع التعليمى لا يقل أبداً عن زملائه الآخرين بل قد يكون له قيمة أكبر اذا عمل كمعضو متعلم فى وسط فريق مكون من المدرسين الأكاديميين والمشرقيين الاجتماعيين والإدارة المدرسية بحيث يكون هدفهم فى النهاية هو العمل على خلق جيل مكتمل الشخصية سليم البنية مححر من الخوف والشعور بالنقص .



(٢)

كيفية صياغة الأهداف الوجدانية صياغة إجرائية

الدكتور صلاح الدين محمود علام
مدرس القياس والتقويم والإحصاء التربوي
كلية التربية — جامعة الأزهر

القينا في العدد السابق من صحيفة التربية بعض الأمثلة على أحد الجوانب الهامة من سلوك الطلاب وهو الجانب الوجداني ، وأهمية الصياغة الإجرائية للأهداف الوجدانية للمواد الدراسية المختلفة .

وسوف نحاول في هذا المقال الربط بين المكونات الأساسية للجانب الوجداني ، والمستويات المختلفة للأهداف التعليمية الوجدانية ، ثم نعرض بعد ذلك كيفية صياغة الأهداف الوجدانية صياغة إجرائية في بعض هذه المستويات .

مكونات ومستويات الجانب الوجداني :

قبل أن نوضح كيف يمكن للمعلم أن يصوغ الأهداف الوجدانية للمادة التي يقوم بتدريسها صياغة إجرائية ينبغي أولاً أن نلقي الضوء على مكونات ومستويات الجانب الوجداني في محاولة للربط بين هذه المستويات ومكونات هذا الجانب حتى يتضح للمعلم نظام تصنيف الأهداف التعليمية الوجدانية ، وبذلك يتيسر عليه صياغة هذه الأهداف صياغة إجرائية .

نلقد قسم كرازول Krathwal الجانب الوجداني للسلوك إلى خمسة مستويات تصنيفية هرمية يندرج تحت كل منها مجموعة من المستويات الفرعية . وهذه المستويات هي :

المستوى الأول : القبول Receiving : وهو أدنى مستويات هذا التصنيف . ويشير إلى رغبة الفرد في مواجهة مثير معين أو ظاهرة معينة (مثل النشاطات المدرسية ، الكتب الدراسية ، الموسيقى وما إلى ذلك) . وهذا يوجه نظر المعلم إلى أهمية إثارة اهتمام التلاميذ وتوجيه انتباههم إلى نشاط تعليمي معين . وتتراوح النواتج التعليمية في هذا المستوى بين مجرد وعي الطالب بأن ثمة شيئا حوله إلى تمييزه الواعي لهذا الشيء أو المثير .

ويندرج تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي :

الوعى : وهو أن ينجذب انتباه الفرد نحو مثير معين أو مثيرات معينة . ومثال ذلك أن يكون الطالب واعيا باستخدام التظليل ليمثل الحق والأضواء في الرسم .

الرغبة في القبول : وهي أن يميز الفرد بين المثيرات المختلفة ويبدى رغبته في الانتباه لمثير معين أو مثيرات معينة .

ومثال ذلك أن يتقبل الطالب الاستخدامات غير المألوفة للفن المعاصر .

الانتباه الواعي المتميز : وهو أن يبحث الفرد عن مثير معين دون غيره من المثيرات .

ومثال ذلك أن يكون الطالب يقظا ومستعدا لاستخدام التظليل في تمثيل الأبعاد الثلاثية لتدل على التجسيم وطبيعة الأضواء في الرسم .

المستوى الثاني : الاستجابة Responding

ويشير هذا المستوى إلى رغبة الفرد في الاستجابة لمثيرات أو لنشاطات وجدانية معينة بانتظام . وهنا لا يكون الطالب واعيا فقط للمثير أو للظاهرة ولكنه يسلك أيضا بطريقة معينة نحو المثير أو الظاهرة .

ويندرج تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي :

الاعلمان في الاستجابة : ونقصد بذلك أن يتميز سلوك الفرد بالامتثال والطاعة .

ومثال ذلك أن يعلق الطالب بنساء على طلب معلمه اللوحات الفنية المشهورة في حجرة الدراسة ، أو يمثل لقواعد المرور أو للنظام المدرسي أو يؤدي الواجبات المدرسية وما إلى ذلك .

الرغبة في الاستجابة : وهي أن يكون لدى الفرد القدرة على ممارسة نشاط معين بمحض إرادته .

ومثال ذلك أن يبحث الطالب بنفسه عن لوحات فنية ممتازة من حيث التصميم والمنظور والتظليل والألوان ، أو يهتم الطالب بالمشكلات الاجتماعية التي يعانى منها المجتمع ككل وليس فقط مشكلات منطقته المحلية .

الرضا في الاستجابة : وهو أن تكون استجابة الفرد مصحوبة بانفعال معين مثل السرور والرضا .

ومثال ذلك أن يقضى الطالب وقت فراغه في القراءة أو حل الألغاز والمسائل الحسابية والجبرية والهندسية أو عمل تماثيل بالصلصال أو ممارسة نشاط رياضي أو ترويحى معين كهواية يستمتع بها .

وهنا يكون الطالب قد ميز بين المثيرات الوجدانية ، وبدأ في البحث عنها بنفسه وتصبح لها دلالة انفعالية وقيمة عنده .

المستوى الثالث : تكوين القيم Valuing

ويشير هذا المستوى الى اعطاء قيمة لموضوع أو سلوك أو ظاهرة معينة . وهذا المستوى يعتمد على التضمين الداخلي Internalization لمجموعة معينة من القيم . وتتضح مؤشرات هذا التضمين في سلوك الفرد الفعلي ، ويكون هذا السلوك متسقاً وهذه المجموعة من القيم .

ويندرج تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي :

قبول قيمة معينة : وهو أن يهتم الفرد باعطاء الظاهرة أو السلوك أو المثير قيمة معينة .

ومثال ذلك أن يكون لدى الطالب رغبة مستمرة في تنمية قدرته على الكتابة بأسلوب جيد . أو رغبته في تنمية مهاراته وقدرات قرائنه .

تفضيل قيمة معينة : وهو أن يتبع الفرد ويرغب في قيمة معينة .

ومثال ذلك أن يبحث الطالب باهتمام من الفن الجيد ليستمتع به بدرجة تجعل لديه انطباعات قوية نحو الفن الجيد .

الالتزام بقيمة معينة : وهو أن تتميز معتقدات الفرد بالثأكد والالتزام .

ومثال ذلك أن يبين الطالب التزامه بتحسين الأوضاع الاجتماعية في مجتمعه المحلي مثلا ، أو يثق في أساليب التفكير العلمي في حل المشكلات المختلفة ويلتزم بهذه الأساليب .

المستوى الرابع : التنظيم : Organization

عندما ينجح الفرد في التضمين الداخلي لمجموعة من القيم فإنه يواجه مواقف تشمل على أكثر من قيمة ، وهذا يتطلب منه تنظيم هذه القيم في نظام متكامل حتى يستطيع التغلب على الصراعات بين هذه القيم ، ويبدأ في بناء نظام قيمى داخلى منسق .

ونذلك فإن التأكيد في هذا المستوى ينصب على موازنة وربط وتركيب القيم في كل متكامل . ونظرا لأن هذا التأكيد يتطلب تصورا عاما للنظام القيمى لدى الفرد بحيث يسمح بالتنظيم فإنه يندرج تحت هذا المستوى مستويان فرعيان هما :

الدراك أو تصور قيمة معينة : ومثال ذلك أن يدرك الطالب الحاجة الى التوازن بين الحرية والمسئولية في الممارسة الديمقراطية ، أو يدرك دور التخطيط المنتظم في حل المشكلات التى يعانى منها مجتمعه ، أو يرغب في تقويم الأعمال الفنية التى يهتم بها والتى ينجزها غيره من الأفراد .

تنظيم البناء القيمى : ومثال ذلك أن يتقبل الطالب نطق ضعفه ويفهم قدراته ، أو أن يكون خطة منتظمة لحياته تتسق وقدراته ومبوله ومعتقداته ، أو أن يعترف بدور الفن في حياة الانسان كقيمة أساسية .

المستوى الخامس : الإتصاف بقيمة أو بهر ك ب قيمى :

Characterization by Value or Value Complex

في هذا المستوى تكون عمليات التضمين الداخلى وتنظيم مجموعة من القيم قد وصلت بالفرد الى الحد الذى يحكم سلوكه طبقا لنظام قيمى

ثابت ويجعله ينصرف بأسلوب معين ويكون له نمط حياة متميز يمكن الآخرين من التنبؤ بسلوكه فى مواقف معينة .

ويندرج تحت هذا المستوى مستويان فرعيان هما :

الاتجاه العام : مثل ذاك أن ينظر الطالب الى جميع المشكلات نظرة أخلاقية ، أو يكون مستعدا لمراجعة احكامه وتغيير سلوكه فى ضوء المتاح لديه من الأدلة .

الاتصاف : وهو أن يكون لدى الفرد فلسفة عامة متسقة للحياة .
والخلاصة أن مستويات التنظيم الهرمى للجانب الوجدانى تتميز بها يأتى :

١ - ازدياد الكيف الانفعالى Emotional Quality للاستجابات .

٢ - حدوث الاستجابات بطريقة آلية بدرجة اكبر كلما انتقلنا الى المستويات العليا للتنظيم الوجدانى .

٣ - ازدياد الرغبة فى قبول ومواجهة مثير معين .

٤ - بناء نمط قيمى متكامل فى المستويات العليا لهذا التنظيم .

وند ذكرنا فى المقال السابق ان المفاهيم الشائعة الاستخدام والتي تعتبر من مكونات الجانب الوجدانى هى : الدول ، الذوق ، الاتجاهات ، القيم ، والتكيف .

وهذه المفاهيم ترتبط بالجانب الانفعالى للسلوك : وهى تمثل مشاعر تختلف فى شدتها ومدى ثباتها . ولذلك فانه يمكن أيضا ترتيب هذه المشاعر فى تنظيم هرمى يبدأ بالزول وينتهى بالتكيف .

ويمكن توضيح ماثشير اليه هذه المفاهيم من معان ومشاعر فى ضوء مستويات التصنيف الوجدانى الذى قدمنا له فى الشكل التخطيطى الآتى :

المكونات الأساسية للجانِب الوجدانى	مستويات الجانِب الوجدانى	المستويات الفرعية للجانِب الوجدانى
	(١) القبول	الوعى الرغبة فى القبول الانتباه المتميز
	(٢) الاستجابة	الاذعان فى الاستجابة الرغبة فى الاستجابة الرضا فى الاستجابة
	(٣) تكوين القيم	قبول قيمة معينة تفضيل قيمة معينة الالتزام بقيمة معينة
	(٤) التنظيم	ادراك او تصور قيمة معينة تنظيم البناء القيمى
	(٥) الاتصاف بقيمة او بمركب قيمى	الاتجاه العام الاتصاف

ويتضح من هذا الجنبول أن المعنى السلوكى للمبول يمتد من المستوى الوجدانى الأول وهو الوعى الى المستوى الفرعى الثانى من تكوين القيم وهو تفصيل قيمة معينة . والمعنى السلوكى للتفوق يمتد من المستوى الفرعى الثانى من الاستجابة وهو الانتباه الى حدث أو مثير معين الى المستوى الفرعى الثانى لتكوين القيم وهو الرغبة الفعلية فى الاستجابة لهذا الحدث أو المثير . أما كل من الاتجاهات والقيم فهى تشير الى سلوك يمتد من المستوى الفرعى الثانى للاستجابة وهو الرغبة فى الاستجابة للمثير أو حدث معين الى السلوك الذى يتسق مع هذه الاتجاهات أو القيم التى تكونت .

وأخيرا فإن مفهوم التكيف يكون أكثر عمومية فى تفسيره ، فهو يمتد من المستوى الفرعى الثانى للاستجابة وهو الرغبة فى الاستجابة الى السلوك الذى يشير الى الاتصاف بقيمة أو مركب قيمى .

وربما يهتم كثير من المعلمين بالمستويين الأول والثانى من التصنيف وهما القبول والاستجابة . ولكننا نود أن نؤكد أن مستوى القبول هو أدنى مستويات التصنيف الوجدانى . فالتعلم فى هذا المستوى يبدأ باستنبال الطالب لمثير أو لحدث معين ، وهو بهذا المعنى لا يؤدي الى استجابة وجدانية يمكن تقويمها . إذ أنها تعتمد على اكتساب الطالب لمعلومات معينة تتصل بالمثير أو الحدث وبذلك يمكن تقويم استجابة الطالب فى هذا المستوى تقويما يعتمد على الجانب المعرفى . فنقطة البدء فى تكوين المشاعر لدى الطالب هو استقباله لمثير أو لحدث معين ، ثم ينتقل هذا المثير أو الحدث بحيث يؤثر فى الأنماط المعرفية التى تكونت لدى الطالب من قبل ، ويصاحب ذلك بعض المشاعر الإيجابية أو السلبية .

ولذلك لا ننصح المعلم أن يصوغ أهدافا وجدانية فى هذا المستوى لأن الاستجابات الوجدانية لا تكون قد حدثت بعد بالصورة التى تسمح بتقويما تقويما وجدانيا . والهدف من ذكرها فى التصنيف هو أنها تسهم فى تكوين المستويات الأعلى للجانب الوجدانى . وإنما يمكنه صياغة الأهداف العامة فى هذا المستوى على صورة أهداف معرفية ويقاس مدى تحقق هذه الأهداف بمقاييس معرفية .

أما المستوى الثانى وهو الاستجابة فيشمل المستوى الفرعى الأول وهو الإذعان فى الاستجابة ، وهذا بدوره لا يشير الى مشاعر أو

اتفاعلات من جانب الطالب لأنه يعتمد على اذعان وامثال الطالب للمواقف التى ربما تكون مفروضة عليه مثل اطاعة أوامر المعلم أو الامتثال للنظام المدرسى وما الى ذلك . وهنا ربما يستجيب الطالب استجابات منقطعة لمشاعره الحقيقية تجاه هذه المواقف ولذلك فإن معظم الأهداف الوجدانية للمواد الدراسية يمكن صياغتها فى المستويات الآتية :

١ - الرغبة فى الاستجابة .

٢ - الرضا فى الاستجابة .

٣ - قبول قيمة معينة .

٤ - تفضيل قيمة معينة .

٥ - الالتزام بقيمة معينة .

وسبب عدم فكرنا للمستويين الرابع والخامس من التصنيف لايرجع الى قلة أهمية هذين المستويين . ولكن الاعتبار العملية وقصر الفترة الدراسية وصعوبة تقويم السلوك الوجدانى المرتبط بهذين المستويين جعلنا نقتصر على المستويات الثلاثة الاولى . فالهدف من صياغة الأهداف الاجرائية الوجدانية هو معرفة الى أى حد تكونت الميول والاتجاهات والمشاعر المختلفة لدى الطالب نتيجة لما مر به من خبرات مدرسية ونشاطات تعليمية وليس تحديد قيم الطالب التى تكونت لديه قبل ان يلتحق بالمدرسة أو بعد خروجه منها . فتكوين القيم والتكيف يحدثان خلال حياة الطالب كلها وهذا يجعل صياغة الأهداف الوجدانية فى هذين المستويين وتقييمها ليس بالأمر اليسير . اذ ربما تكون قد تدخلت عوامل متعددة اثناء تكوين هذه القيم خارجة عن نطاق العمل المدرسى مما يجعل المعلم فى موقف لا يسمح له بتحديد الأثر الفعلى للبرنامج الدراسى فى تكوين هذه القيم .

الصياغة الاجرائية للأهداف الوجدانية :

يمكن للمعلم بالطبع ان يستخدم التصنيف الذى مرضناه فى تحديد الأهداف الوجدانية للمادة التى يقوم بتدريسها وصياغتها بطريقة اجرائية (سلوكية) . فهذا التصنيف ساعده فى تحديد المستويات الوجدانية المختلفة للسلوك المطلوب .

وتكن المشكلة الرئيسية فى هذا التصنيف أنه يحتاج الى تحليل سلوكى حتى يتسنى للمعلم تحديد النواتج التى يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة فى سلوك الطلاب . فالسلوك الوجدانى الذى يمكن ملاحظته يجب أن يدل على التغيرات التى تحدث فى مشاعر وانفعالات الطالب نتيجة لمروره بخبرات مدرسية معينة . ولكى تكون هذه المشاعر صادقة يجب أن تصدر عن الطالب برغبته وبحض ارادته .

وتوجد استراتيجيات متعددة يمكن أن يستخدمها المعلم فى التحليل السلوكى لمستويات هذا التصنيف حتى يتمكن من وضع قائمة بالاهداف الاجرائية الوجدانية فى المادة التى يقوم بتدريسها .

ولكننا سنعرض فى هذا المقال لاحدى هذه الاستراتيجيات البسيطة التى يمكن للمعلمين استخدامها فى مختلف المواد الدراسية :

ويمكن تلخيص هذه الاستراتيجية فى الخطوات الخمس التالية :

١ - يبدأ المعلم بصياغة عامة للهدف الوجدانى فى المستوى المطالب على أن يبدأ الهدف بفعل غير سلوكى Non-action Verb مثل يتذوق ، يتقبل ، يخصص ، يكون ، ينظم ، يقوم ، يرغب ، وهكذا . ومن أمثلة هذا الهدف العام .

عند الانتهاء من دراسة وحدة معينة فى مادة العلوم يكون الطالب قد كون اتجاهها أكثر ايجابية نحو العلوم .

٢ - يتصور المعلم طالبا افتراضيا حقق الهدف ، ويحاول أن يصف السلوك الذى يحتل أن يسلكه الطالب الذى تكون لديه اتجاه ايجابى نحو العلوم .

ومثال ذلك : أن الطالب الذى تكون لديه اتجاه ايجابى نحو العلوم من المحتمل بدرجة اكبر أن يقرأ مقالات علمية فى احدى المجلات ، أو يشترك فى نشاطات احدى الجمعيات العلمية فى المدرسة ، أو يشاهد افلافا تتصل بالنواحي العلمية ، أو يختار برغبته كتباً من المكتبة تتناول موضوعات علمية وهكذا .

٣ - بتصور طالبا لم يتكون لديه الاتجاه العلمى أو تكون لديه اتجاه سلبى نحو الهدف أو المثر . ومثال ذلك : أن الطالب الذى لديه اتجاه سلبى نحو العلوم لا يختار المقالات أو الكتب العلمية لقراءتها فى وقت فراغه ، ولا يفضل زيادة أحد متاحف العلوم ، ولا يود التخصص فى العلوم وهكذا .

وبهذا الشكل يستطيع المعلم وصف السلوك الذى يميز قطبى المتصل
(أى السلوك الموجب والسلوك السالب) .

٤ — يصف المعلم موقفا يستجيب له كل من الطالبين الذى تكون لدى
أحدهما اتجاه موجب نحو العلوم ، وتكون لدى الآخر اتجاه سالب
نحو هذه المادة استجابة مختلفة ، أى عليه أن يحدد ويصف المواقف التى
تؤدى الى استجابات مختلفة من كل من الطالبين .

ويمكن أن تكون هذه المواقف واتعية أو تصورية افتراضية .

ومثال ذلك : اذا طلب المعلم من مجموعة من الطلاب اختيار بعض
الكتب لقراءتها فى وقت فراغهم فإن الطلاب الذين يرغبون فى متابعة دراسة
العلوم أو التخصص فيها يختارون الكتب العلمية بينما يتجنب الطلاب الذين
لا يرغبون فى هذه الدراسة مثل هذه الكتب .

ولكن يجب على المعلم أن يختار المواقف التى تكون خالية من المؤشرات
التي ربما تجعل الطالب يسلك سلوكا لا يكون راضيا عنه بالفعل .

أى أن المواقف لا يجب أن تجعل الطالب يستجيب بطريقة معينة لمجرد
إرضاء المعلم . ويجب على المعلم أن يحتفظ بسجل يتابع فيه مدى تقدم
الطلاب نحو تحقيق الأهداف الوجدانية المطلوبة للمادة الدراسية المعينة .

٥ — ينتهى المعلم المواقف التى يرى أن مجموعتى الطلاب ربما تختلف
استجاباتهم نحوها ، والتى تصف بدرجة أكثر فاعلية النواتج الوجدانية
المطلوبة .

وليتيسر تنفيذ الاستراتيجية السابقة نذكر فيما يلى بعض الأفعال
السلوكية Action Verbs التى ربما تفيد عند صياغته للأهداف الوجدانية
فى بعض مستويات التصنيف الوجدانى .

المستوى	الافعال وعبارات سلوكية
الاستجابة	<p>طبع ، يرغب فى اتباع التعليمات ، يتضى ، يعاون ، يعرض ، يقرر ، يروى ، يختار ، يؤدى ، يسمع ، يجد مكانا فى ، يكون حساسا لموضوع معين ، يتطوع ، يبحث عن ، يوافق ، يشارك ، يستمتع ، يتحمل المسؤولية ، يمثل ، يتدرب ، يمدح .</p>
تكوين القيم	<p>يبادى ، يجد قيمة فى ، يناقش ، يناظر ، يفضل ، يقبل ، يبحث عن ، يلتزم ، يبرر ، يوزان ، ينظم ، يعمل ، ينضم الى ، يتابع ، يساهم ، يقرر ، يجادل ، يؤيد ، يبرهن على ، يثق به ، يدرس ، يدعو ، يشرح .</p>
التنظيم والاتصاف بقيمة او بهر كى تيمى	<p>ينقد ، يزن البدائل ، يربط ، يصل الى احكام ، يربط كى تكامل ، يجهز ، يركب ، يعمم ، يتمسك بـ ، ينظم ، يدمم ، يرغب ، يصوغ ، يناقش ، يختار طريقة تصرف معينة ، يواجه الحقائق والاستنتاجات ، يراجع الاحكام ، يسلك طبقا لمنظمام من القيم ، يكون فلسفة للحياة ، يتجنب ، يراجع ، يحل ، يتاوم ، يدير ، يكمل ، يؤثر ، يتحقق من ، يميز .</p>

ونبها على توضيح أحد الأهداف العامة وكيفية اختيار بعض المواقف التي تمثل مقصلا من السلوك الذي يميز بين الطلاب الذين حققوا الهدف بدرجات متفاوتة .

الهدف العام : يشعر الطالب بقيمة التعلم الذاتى متمثلا فى سلوكه الذى يشير الى مبادئه وتوجيهه لنفسه بنفسه .

الأهداف السلوكية :

١ - يتبع الطالب التعليمات اذا أعطى موضوعا دراسيا محدودا والمصادر اللازمة لدراسة الموضوع .

٢ - يختار الطالب من بين مجموعة متنوعة من المصادر الدراسية المعطاة له موضوعا ما من الموضوعات الدراسية المحدودة . ودراسته .

٣ - يختار الطالب بنفسه موضوعا دراسيا محدودا ويبحث عن المصادر اللازمة لدراسته .

٤ - يضع الطالب حدودا لموضوع دراسي عريض (من بين الموضوعات المقررة أو خارجها) ، ويبحث بنفسه عن المصادر اللازمة لدراسة الموضوع .

٥ - يختار الطالب بنفسه موضوعا دراسيا عريضا ويضع حدودا للموضوع ويبحث عن المصادر اللازمة لدراسته .

ويلاحظ أن هذا الهدف الوجداني العام وما يندرج تحته من أهداف سلوكية يسمح للمعلم بأن يقدم الفرص المختلفة للطلاب لتحقيق مستويات أعلى من التعلم الذاتى ، وهذه تعتبر من مزايا وصياغة الأهداف الوجدانية صياغة إجرائية .

دراسة مقارنة للسلوك الرياضي للاعبين ولاعبين

الدرجة الأولى فى بعض الألعاب الجماعية

للكتورة فريال عبد الفتاح درويش

المدرسة بكلية التربية الرياضية للبنات - القاهرة

مشكلة البحث وأهميته :

يعتبر سلوك الفرد ونصرفاته فى المواقف المختلفة مقياسا لشخصيته ومدى تفاعله ونقله من الجماعة . فالشخص الحسن السلوك مقبول ومحبوب من الجماعة أما الشخص السوء السلوك فانه يكون منبوذا وغير مرغوب فيه من هذه الجماعة .

ولقد اتفقت الدوائر العلمية على ان الغاية الاولى من التربية هي « وضع دستور من السلوك يستند الى مبادئ خلقية تتمشى والمثل العليا الديمقراطية بقصد تنظيم حياة الفرد الشخصية وعلاقته بالمجتمع » . ومن أجل ذلك كانت التربية الرياضية وغيرها من ميادين التربية هي التي تتحمل مسؤولية خطيرة في عملية نقل الثقافة الخلقية والروحية الى النشء ونقل قيم السلوك إلى الأجيال القادمة . حيث إن التربية الرياضية ميدان خصيص للعمليات التربوية الفعلية .

ان سلوك أى فرد في موقف ما متوقف على المعايير والمبادئ الخلقية التي تسود المجتمع وعلى الالتزامات الشخصية والاجتماعية التي إترها ذلك المجتمع

وبكذلك فإن سلوك الإنسان يحرك ويوجه بالتنظيم الكلى لدوافعه فى وقت حدوث السلوك ، بمعنى أن جميع الدوافع لها دور فى السلوك أينما ومتى حدث هذا السلوك ، فقد لا يدفع السلوك دافع واحد وإنما يدفعه مجموعة دوافع .

فالشخص الرياضى يتفاعل والبيئة التى يعيش فيها ، وهو فى تفاعله هذا لا يخضع لدوافعه الداخلية فقط ، وإنما يخضع لتلك العوامل الخارجية المحيطة به التى يتفاعل معها فتؤثر فيه ويتأثر بها ايجابيا أو سلبيا .

ولقد حاول بعض العلماء التمييز بين الرياضى وغير الرياضى ، فأشارت دراسة « كوبر » Kooper الى أن الرياضى يتميز بالقدرة على تحمل الأعباء والضغط البدنية والميل الى التنافس (٧ : ٢٢ : ٢٧) ، كما أظهرت دراسة « أوغليفي » Ogilvie أن قدرة الرياضى تبدو فى تحمل الضغوط والشدائد النفسية ، كما أشارت دراسات كل من هوسنير Hosnier ، كروول Kroll ، بترسون Peterson ، سنجر Singer لوتر Lawther ، الدرمان Alderman ، تاتكو Tathko كراتى Cratt الى أهمية السمات الانفعالية الايجابية وأبعادها المختلفة فى الوصول الى التفوق الرياضى وهذه السمات الانفعالية هى الرغبة Desise ، الإصرار Assertiveness الحساسية Sensitivity ضبط التوتر Tension Control ، الثقة بالنفس Confidence المسئولية الشخصية Personal Accountability ، الضبط الذاتى Self Discipline .

وإذا كانت الدراسات السابقة قد أظهرت أن الرياضى يتميز عن غير الرياضى فى بعض الخصائص والسمات ، فهل يعنى هذا أن الرياضيين والرياضيات يتميزون بسلوك معين ، هو ما نسميه أو نطلق عليه السلوك الرياضى هذه الدراسات والأبحاث استرعت انتباه الباحثة وشكلت لديها دافعا لدراسة السلوك الرياضى للاعبين واللاعبين فى بعض النشاطات الجماعية .

وتتصور الباحثة أهمية هذا البحث من خلال منظورين هما :

المقنن الأول : ويتمثل فى الأهمية التطبيقية لقياس السلوك الرياضى حيث أن القياس وسيلة تشخيصية للمشكلات التى يتعرض لها الرياضيون

وتؤثر على سلوكهم . وعن طريقه يمكن حل هذه المشكلات أو معرفتها
ومحاولة الوصول لحلول لها .

المنظور الثاني : في استخدام مقياس جديد في هذا المجال وهو مقياس
السلوك الرياضي قد يعتبر همزة وصل جديدة تضاف الى الروابط التي تربط
علم النفس الاجتماعي بعلم النفس الرياضي .

اهداف البحث : هذه الدراسة محاولة للتعرف على :

● السلوك الرياضي للاعبين واللاعبات من الدرجة الاولى في بعض
النشاطات الجماعية .

● معرفة الاختلاف بين اللاعبين واللاعبات في ابعاد قياس السلوك
الرياضي ، والتصرفات السلوكية وهي الاتجاه الشخصي — التوافق الاجتماعي
— المشاركة — توظيف الانوات — الحرص على المظهر — دواعي الممارسة
— العائد من ممارسة الرياضة .

فروض البحث :

توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات اللاعبات واللاعبين في
ابعاد مقياس السلوك الرياضي — توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط
درجات اللاعبات واللاعبين في النشاطات المختلفة :

١ — بعد السلوك الرياضي ٢ — بعد التصرفات السلوكية .
وهو : الاتجاه الشخصي — التوافق الاجتماعي — المشاركة — توظيف
الانوات — الحرص على المظهر — دواعي الممارسة — العائد من ممارسة
الرياضية .

اجراءات البحث :

عينة البحث : قامت الباحثة باختيار ٣٠٠ لاعبة ولاعبا من نوادي
القاهرة المختلفة يمثلون النشاطات الجماعية وهي الكرة الطائرة ، اليد ،
السلو ، القدم للاعبين فقط باعتبارها اللعبة الشعبية الاولى ومن المهم
معرفة سلوك اللاعبين في هذه اللعبة . وتم اختيار العينة من طريق
الاتحادات الرياضية على ان لا تقل فترة ممارسة النشاط من خمس سنوات

وبمثل النادي لا يقل عن مدة سنتين . تم استبعاد ٤٢ استمارة لعدم جديتها وعدم احتمال الإجابة على كل مباريات المقياس وبذلك أصبح عدد الاستمارات ٢٥٨ استمارة : ٨٥ استمارة للاعبات ، ١٧٣ استمارة للاعبين .

أدوات البحث : استخدمت الباحثة مقياس السلوك الرياضي (٣ : ١٨٤) وقد أعد هذا المقياس كريمان عبد النعم (ملحق رقم ١) وينود هذا المقياس مستمدة من مقياس جونسن للسلوك الرياضي Sportmansnip Attitude Johnsen ، قائمة الاتجاهات والسلوك الرياضي Behavior Attitude Cack List . قائمة العائد من ممارسة الرياضة Outcomesofsports ، وقد اشتمل المقياس على أربعة مكونات هي : السلوك الرياضي ويتضمن ٣٣ موقفا ، تصرفات سلوكية ويتضمن ٣٩ موقفا ، دوافع الممارسة الرياضية ويتضمن ٢٨ موقفا ، العائد من الممارسة الرياضية ١٨ موقفا وهذه المواقف ايجابية وسلبية فاللاعبات اللاتي يحصلن على درجات عالية في هذا المقياس يتمتعن بالسلوك الرياضي ودرجات الموافقة من عدمها في المقياس كما هي موضحة في المقياس وتم تقويم هذا المقياس ونشر في المرجع (٣ : ١٨٤) وقامت معدة المقياس (كريمان) بحساب الصدق والثبات لهذا المقياس وذلك كالآتي :

— حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي وتهدف هذه الطريقة الى قياس مدى صلاحية مواقف المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الموقف ومجموع المواقف التي يتألف منها المقياس كله . وكانت معاملات الارتباط لهذه المواقف دالة عند مستوى ٠.١ .

— حساب الصدق التلازمي عن طريق المجموعات المتضادة وذلك بأختيار عينة مكونة من ١٠٠ طالبة من كلية التربية الرياضية ، ١٠٠ طالبة من كليات الخدمة الاجتماعية والتربية الفنية والتربية الموسيقية . وبذلك يمكن الاطمئنان الى صدق المقياس . وكانت قيمة « ت » للمجموعتين ٢٩١٣ وهي دالة عند مستوى ٠.١ .

ثبات المقياس : استخدمت معدة المقياس اعادة التطبيق على عينة طالبات كلية التربية الرياضية وذلك بعد فترة ١٣ يوما وكان معامل الارتباط ٠.٩٥ وهو دال عند مستوى ٠.١ واستخرج معامل الصدق الذاتي لمعامل الثبات فوجد انه يساوي ٠.٩٧٤ وهو دال عند مستوى ٠.١ .

ثبت وصديق المقياس في الدراسة الحالية : قامت الباحثة بحساب معامل الثبات وذلك عن طريق إعادة التطبيق على عينة من الرياضيين توامها ٥٠ رياضيا وذلك بعد فترة ١٥ يوما وكان معامل الارتباط بين التطبيق ٨٩ر وهو دال عند مستوى ١٠٠ر. أما بالنسبة لصديق المقياس فقد اكتنت الباحثة بالطرق الثلاث السابقة لحساب الصدق لمعددة المقياس .

نتائج البحث ومناقشتها :

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لدرجات العينة في ابعاد مقياس السلوك الرياضي

أبعاد المقياس	اللاعبون	اللاعبون	اللاعبون	اللاعبون	اللاعبون	اللاعبون
	س ع	س ع	س ع	س ع	س ع	س ع
السلوك الرياضي	سلة ٤٣,٨٩	سلة ٤٦,٠٠	سلة ٤٦,٠٠	سلة ٤٦,٠٠	سلة ٤٦,٠٠	سلة ٤٦,٠٠
التصرفات السلوكية	سلة ٩٥,٩٨	سلة ٩٥,٩٨	سلة ٩٥,٩٨	سلة ٩٥,٩٨	سلة ٩٥,٩٨	سلة ٩٥,٩٨
الانتماء الشخصي	سلة ١١,٤٢	سلة ١١,٤٢	سلة ١١,٤٢	سلة ١١,٤٢	سلة ١١,٤٢	سلة ١١,٤٢
التوافق الاجتماعي	سلة ١٦,٤٥	سلة ١٦,٤٥	سلة ١٦,٤٥	سلة ١٦,٤٥	سلة ١٦,٤٥	سلة ١٦,٤٥
المشاركة	سلة ٢٨,٤١	سلة ٢٨,٤١	سلة ٢٨,٤١	سلة ٢٨,٤١	سلة ٢٨,٤١	سلة ٢٨,٤١
توظيف الأدوات	سلة ١١,٤٦	سلة ١١,٤٦	سلة ١١,٤٦	سلة ١١,٤٦	سلة ١١,٤٦	سلة ١١,٤٦
العرض على اللعب	سلة ٢٨,٨٧	سلة ٢٨,٨٧	سلة ٢٨,٨٧	سلة ٢٨,٨٧	سلة ٢٨,٨٧	سلة ٢٨,٨٧
دوافع ممارسة النشاط	سلة ٢٩,١١	سلة ٢٩,١١	سلة ٢٩,١١	سلة ٢٩,١١	سلة ٢٩,١١	سلة ٢٩,١١
العائد من الممارسة	سلة ٦٧,٥٠	سلة ٦٧,٥٠	سلة ٦٧,٥٠	سلة ٦٧,٥٠	سلة ٦٧,٥٠	سلة ٦٧,٥٠

ملحوظة : حيث ان هذا المقياس مقياس ثلاثي فقد تم وضع الدرجات على أساس ١ ٢ ٣ ٤ ٥ .

جدول (٢) تحليل التباين بين النشاطات المختلفة في

أبعاد تقياس السلوك الرياضي

أبعاد التقياس	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
السلوك الرياضي	بين المجموعات	٦	٦٦٩٨٩٤	١١١ و ١٤٩	٣٠	٠.١
	داخل المجموعات	٢٥١	٩٣٤٧٠٧	٣٧ و ٢١٦		
	المجموع الكلي	٢٥٧	١٠٠١١ و ١٠١			
جسدية التمرينات السلوكية	بين المجموعات	٦	٨٠١٢١٦	١٣٣ و ٥٣٦	٣٠	٠.١
	داخل المجموعات	٢٥١	١٠١٠٩١١١	٤٧ و ٢٧٦		
	المجموع الكلي	٢٥٧	١٠١٠٩١١١			
الإقبال الشخصي	بين المجموعات	٦	١٨٤٢٠٠	٣ و ٧٠	٣٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٥١	٢٧٦ و ٢٥٤	١ و ١٠١		
	المجموع الكلي	٢٥٧	٢٩٤ و ٦٧٤			
التوافق الاجتماعي	بين المجموعات	٦	١٧٠٠٥١	٢ و ٨٤٢	٣١٨	غير قابل
	داخل المجموعات	٢٥١	٥٤١ و ٣٤٨	١ و ٥٦		
	المجموع الكلي	٢٥٧	٥٥٨ و ٢٩٩			
المشاركة	بين المجموعات	٦	٧٩ و ٤٢٤	١٣ و ٢٣٧	٢٤١	٠.٥
	داخل المجموعات	٢٥١	١٣٥ و ٨٧٤	٥ و ٣٨٢		
	المجموع الكلي	٢٥٧	١٤٢ و ٢٩٨			
توظيف الأدلة	بين المجموعات	٦	٩٣ و ٢٨٦	١٥ و ٥٤٨	١٠٧	٠.١
	داخل المجموعات	٢٥١	٦٣ و ٢٥	٢ و ٥٤٦		
	المجموع الكلي	٢٥٧	٧٣ و ٢١١			
الحرص على المظهر	بين المجموعات	٦	١١ و ٥١٠	١٨ و ٤١٨	٣٠٠٧	٠.١
	داخل المجموعات	٢٥١	١٣١ و ٢٨١	٥ و ٤٥٢		
	المجموع الكلي	٢٥٧	١٤٢ و ٧٩١			
ذواقة ممارسة النشاط	بين المجموعات	٦	٢٥٣ و ٨٥٦	٤ و ٢٠٩	٨٨١	٠.١
	داخل المجموعات	٢٥١	٣٦٨ و ٢٤٠	١٤ و ٦٨٦		
	المجموع الكلي	٢٥٧	٣٩٤ و ٧٦			
الاعتماد من ممارسة النشاط	بين المجموعات	٦	٢٥٦ و ٥٨٤	٤٢ و ٧٦٤	٨٧٦	غير قابل
	داخل المجموعات	٢٥١	٥٧ و ٢١٠	٢٢ و ٧٩٣		
	المجموع الكلي	٢٥٧	٥٩٧ و ٦٧٤			

في الجدولية عند د. ج. ٦، ٢٠٠، ٠.٥ = د. ج. ١٦، ٢٠٠، ٠.١

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة دالة إحصائياً بين النشاطات المختلطة لأفراد العينة في أبعاد مقياس السلوك الرياضي ، عدا بعد التوافق الاجتماعي والعائد من ممارسة النشاط . أي أن هذين البعدين لا اختلاف بينهما بين اللاعبين واللاعبات أما باقي أبعاد المقياس فقد كانت قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠.١ و ٠.٥ وهذا يعني أن هناك فروقا بين المتوسطات .

جدول (٢) قيم « ت » المحسوبة بين المتوسطات

الحسابية في أبعاد مقياس السلوك الرياضي

أبعاد المقياس	النشاطات	اللاعبون			اللاعبات		
		سلة	طائرة	يد	سلة	طائرة	يد
السلوك الرياضي	سلة	—	٤٤٦٤	٤٦٦٨	٨٨٢	٦٩٠	٦٣٨
	طائرة	—	—	٤٩٠	٢٨	٥٩٧	١٨
	يد	—	—	—	٣١	٣١	٣١
	قدم	—	—	—	—	٣٧	٤٤
	سلة	—	—	—	—	٧٤٤	٥١٣
التصرفات السلوكية	طائرة	—	—	—	—	—	٣٠٦
	سلة	—	٣٠٩	٤٢٩	٧٧٤	٤٢١	٤٨١
	طائرة	—	—	٥٤٣	١٤٢	٣٣٤	١٤٠
	يد	—	—	—	٦٢٨	٢١٠	٣٣٩
	قدم	—	—	—	—	٣٩٣	٢٨٤
الإنجاز الشخصي	سلة	—	—	—	—	—	٤١٨
	طائرة	—	—	—	—	—	١٧٩
	يد	—	—	—	—	—	—
	قدم	—	—	—	—	—	—
	سلة	—	—	—	—	—	—

« ت » الجدولية عند مستوى ٠.٥ = ١.٩٧ .

تبع جدول (٣)

أبناء القياس	المشارك	اللاصبيون					اللاصبيات	
		سنة	طائرة	ميد	قديم	سنة	طائرة	ميد
المشاركة	سنة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	طائرة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	يد لاعبين	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	قديم	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	سنة لاعبات	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
توظيف الأدوات	طائرة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	يد لاعبين	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	قديم	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	سنة لاعبات	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	طائرة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
الموسم على المظفر	سنة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	طائرة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	يد لاعبين	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	قديم	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	سنة لاعبات	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
مواقع المشاركة	طائرة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	يد لاعبين	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	قديم	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	سنة لاعبات	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
	طائرة	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤
		٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤	٨٠٤٤

٥٠. - يوضح من الجدول السابق : وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٥.٠ ر لكل من الاتي :

٥.٠ - بالنسبة لبعد السلوك الرياضي توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ٥.٠ ر بين لاعبي السلة والطائرة لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي السلة واليد لصالح لاعبي اليد بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة ، بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة ، بين لاعبي اليد ولاعبات اليد ، بين لاعبي القدم ولاعبات القدم لصالح لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة ، بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي اليد ولاعبات اليد ، بين لاعبي القدم ولاعبات القدم لصالح لاعبي السلة ولاعبات السلة ، بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة .

٥.٠ - بالنسبة لبعد التضرعات السلوكية توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ٥.٠ ر وبين لاعبي السلة والقدم لصالح لاعبي السلة ، بين لاعبي السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبي السلة ، بين لاعبي الطائرة والقدم لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبي الطائرة .

٥.٠ - الاتجاه الشخصي بين لاعبي السلة ولاعبات الطائرة لصالح الطائرة بين لاعبي الطائرة والقدم لصالح الطائرة ، بين لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي اليد ولاعبات اليد لصالح لاعبي اليد ، بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي السلة ، بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة .

٥.٠ - بالنسبة لبعد المشاركة توجد فروق دالة عند مستوى ٥.٠ ر وبين لاعبي السلة والقدم لصالح لاعبي السلة بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي السلة ، بين لاعبي السلة ولاعبات السلة لصالح لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبي

السلة ، بين لاعبي السلة ولاعبات اليد لصالح لاعبي السلة ، بين لاعبي الطائرة والقدم لصالح لاعبي الطائرة .

ب- بالنسبة لعدد توظيف الأدوات توجد مروق دالة احصائيا عند مستوى ٥.٠ وبين لاعبي السلة والقدم لصالح لاعبي السلة ، بين لاعبي الطائرة والقدم لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي اليد ولاعبات السلة لصالح لاعبات السلة ، بين لاعبي اليد ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات الطائرة بين لاعبي القدم ولاعبات اليد لصالح لاعبات اليد .

ج- بالنسبة لعدد الحرس على المظهر توجد مروق دالة احصائيا عند مستوى ٥.٠ وبين لاعبي السلة والقدم لصالح لاعبي السلة ولاعبين الطائرة والقدم لصالح لاعبي الطائرة بين لاعبي اليد والقدم لصالح لاعبي اليد ، بين لاعبي القدم ولاعبات السلة لصالح لاعبات السلة ، بين لاعبات السلة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات السلة بين لاعبات السلة ولاعبات اليد لصالح لاعبات اليد .

د- بالنسبة لعدد دوائر الممارسة توجد مروق دالة احصائيا عند مستوى ٥.٠ ، بين لاعبي السلة والطائرة لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي السلة والقدم لصالح لاعبي القدم بين لاعبي الطائرة ولاعبات الطائرة لصالح لاعبات الطائرة ، بين لاعبي الطائرة ولاعبات اليد لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي القدم ولاعبات الطائرة لصالح لاعبي القدم ، بين لاعبي القدم ولاعبات اليد لصالح لاعبي القدم .

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات
العينة في مقياس السلوك الرياضي ككل

النشاطات	اللاعبون		اللاعبون		النشاطات		اللاعبون		النشاطات
	ع	س	ع	س			ع	س	
سلة	٤٣٦.٠٥	١٤.٨١	٤٣٩.٥٧	١١.٣٨	يد	١٣.٣٤	٤٣٩.١٦	١٤.٣٧	سلة
طاولة	٤٤٥.٣٣	٨.٩٣	٤٤٦.١٦	١٣.٣٤	قدم	١٣.٣٤	٤٤٦.١٦	١٣.٣٤	طاولة

جدول (٥) تحليل التباين بين النشاطات المختلفة في مقياس
السلوك الرياضي ككل

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوىلالة
بين المجموعات	٦	٤٥٤.٧٧	٧٥.٧٨	٣.٤٦	٠.٠١
داخل المجموعات	٢٥١	٥٥٣.٧٦	٢.٢٤		
المجموع الكلي	٢٥٧	٥٩٨.٥٠			

ينضح من الجدول (٥) أن قيمة ف دالة احصائيا بين أفراد العينة للمقياس ككل حيث بلغت قيمتها ٣.٤٦ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني أن هناك فروقا بين المتوسطات .

جدول (٦) قيم ت المحسوبة بين المتوسطات الحسابية
لمجموعات العينة في المقياس ككل

النشاطات	اللاعبون			اللاعبات	
	سلة	طاولة	يد	سلة	طاولة
سلة	—	٤.٠٥٠	٥.٨٧٠	١.٠٢٩	١.٠٢٩
طاولة	—	—	١.٧٣١	١.٨٥٠	١.٨٥٠
يد لاعبين	—	—	—	١.٦٣١	١.٦٣١
قدم	—	—	—	—	—
سلة لاعبات	—	—	—	—	—
طاولة	—	—	—	—	—

يتضح من الجدول (٦) وجود غروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٥ ر. بين لاعبي السلة والطائرة لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي السلة ولاعبين الطائرة لصالح لاعبي السلة ، بين لاعبي الطائرة ولاعبين الطائرة ، واليد لصالح لاعبي الطائرة ، بين لاعبي اليد ولاعبين الطائرة لصالح لاعبي اليد ، بين لاعبي الكرة ولاعبين الطائرة لصالح لاعبي السلة .

مناقشة النتائج :

من الجداول السابقة يتضح لنا أن السلوك الرياضي ككل يتمتع به اللاعبون واللاعبون باختلاف بينهم إلا في بعض نقاط من أبعاد المقياس وهما المشاركة وكانت لصالح اللاعبين وتوظيف الأدوات وكانت لصالح اللاعبات .

وإذا حاولنا مناقشة هذين العنصرين وهما بعد التصرفات السلوكية نجد أن المشاركة وكانت لصالح اللاعبين عبارة عن تحمل المسؤولية وتقبل التعليمات من المدرب والانتباه التام للتدريب والحضور قبل بدء التدريب والاستماع لنصائح المدرب واحترام رأي الآخرين وبذل أقصى جهد أثناء التدريب والمباراة وتشجيع الآخرين والاعتذار عن عدم الحضور إذا وجد عذر من اللاعبين . وكلها عناصر تعتمد أساساً على تحمل المسؤولية وهذه الصفة بحكم اختلاف الجنسين يتمتع بها الذكور أكثر من الإناث وهذا لا يعني أن اللاعبات غير قادرات على تحمل المسؤولية وإنما اللاعبات أقل منهن في هذا البعد وكذلك أكثر على بذل جهد أكثر بحكم التكوين الطبيعي للذكر . وقد دلت بعض البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كوبر وغيره على قدرة الرياضي على تحمل الأعباء والضغط البدني والميل للتعبس وهذه العناصر تتوافر في بعد المشاركة .

أما بالنسبة لبعد توظيف الأدوات والذي يشمل الاستخدام الجيد للأدوات والحرص على اتباع النظام في حجرة خلع الملابس والدرايب ، وإعادة الأدوات إلى مكانها . فقد كان الفرق دالاً لصالح اللاعبات ، ومن غرض عناصر بعد توظيف الأدوات نجد أن اللاعبات بحكم طبيعة الجنس والفروق بين الجنسين أكثر من اللاعب على النظام والترتيب أكثر من اللاعب .

— كذلك أظهرت لنا الجداول السابقة الخاضعة بالفرق بين المتوسطات للنشاطات المختلفة لأبعاد مقياس السلوك الرياضى وجسود فروق دالة احصائيا فقد تميز لاعبات السلة والطائرة واليد عن اللامبين فى النشاطات نفسها فى بعد الاتجاه الشخصى ومن أهم ما يميز هذا البعد هو الاعتماد على النفس فى التدريب والاقتناع العام بأن التدريب يزيد من قدرة اللاعبه على المهارة ، واحترام وتنفيذ التعليمات وتقبل النقد البناء .

— أما بالنسبة لبعد التوافق الاجتماعى والذي من أهم ما يميزه احترام حقوق الآخرين ومعاملتهم بإدب وذوق والتعاون مع أفراد الفريق وتقبل الاحباطات فلم تظهر فروق بين اللامبين واللاعبات فى هذا البعد وهذا يشير الى أن هذه الصفات يتميز بها الرياضيون بعامة من اللاعبات واللاعبين وهذا يفتق وبعض الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الرياضى يتميز ببعض الصفات السلوكية التى تميزه عن غير الرياضى ومن هذه الدراسات دراسة علاوى وسنجر والتي أثبتت أهمية السمات الانفعالية الايجابية وابعادها المختلفة بالنسبة للرياضى (٤ ، ٥) .

— أما بالنسبة لبعد المشاركة فقد تميز بها لاعبو السلة والطائرة من لاعبي باقى النشاطات الأخرى وقد سبق ونلقت الباحثة هذا العنصر والذي تميز به اللامبون عن اللاعبات بعامة .

— والشئ نفسه بالنسبة لبعد توظيف الأدوات فقد تميزت به لاعبات السلة والطائرة واليد عن لاعبي القدم واليد ، ولأعبو السلة والطائرة عن لاعبي القدم . وقد تمت مناقشة هذا البعد فى بدء مناقشة النتائج وأرجعت الباحثة هذا الاختلاف بالنسبة للاعبات واللامبين الى الفروق بين الجنسين أما بالنسبة للاختلاف بين لاعبي السلة والطائرة والقدم فقد يرجع ذلك الى أهمية لعبة كرة القدم والشعبية الكبيرة لها مما يهتم لاعبوها بهذا العنصر .

— أما بالنسبة لبعد الحرص على المظهر فقد تميز به لاعبو السلة والطائرة واليد عن لاعبي القدم ولاعبات السلة واليد من لاعبات الطائرة وهذا البعد هو عبارة عن عناصر شخصية صرفة مثل الاهتمام الكامل بالنظافة قبل وبعد التدريب وبالنسبة للملابس ، والحرص على النوم فترة كافية

والراحة بعد التدريب، والمظهر الشخصي، وهنا تشير الباحثة الى ان هذا العنصر من العناصر الهامة التي يجب أن تتوفر في كل شخص رياضي لأن من أهم ما يميز الشخص الرياضي هو اللياقة الشاملة والتي تدخل تحتها النظافة والصحة .

— أما بالنسبة لبعد دوافع الممارسة فقد تميز به لاعبو الطائرة والقدم عن لاعبي السلة والطائرة ولاعبات اليد . وهنا تشير الباحثة الى أن هذا أول بعد يظهر فيه تميز لاعبي القدم ، وربما يرجع هذا الى أن لعبة كرة القدم أكثر شعبية فيحرص لاعبوها على الممارسة وبحكم كثرة المباريات فيهما واستمرار التدريب ، والقيام بمجهود أكبر ، فان دوافع الممارسة تظهر بصورة أكبر من أي لعبة أخرى .

— بالنسبة لبعد العائد من الممارسة فلم تظهر فروق في هذا البعد بين اللاعبين واللاعبات مما يدل على أن ممارسة الرياضة تعود على الجنسين بصورة لا يظهر فيها فرق بينهم .

— أما بالنسبة لبعد السلوك الرياضي فقد تميز به لاعبو الطائرة واليد ولاعبات السلة عن باقي النشاطات . وعناصر هذا البعد هي تنفيذ تعليمات المدرب وعدم التغيب عن التدريب والمباريات ، وعدم رفع الصوت أثناء التدريب أو المباريات ، وعدم الاعتراض على قرارات الحكم أو التشويش باليد أو الحركات التي تدل على الاعتراض بأي أسلوب سواء أثناء التدريب أم المباراة أي أنه عبارة عن التصرفات السلوكية للاعب قبل وأثناء التدريب والمباراة وكلها عناصر يجب أن تتوفر في أي رياضي .

— أما بالنسبة للمقياس ككل والنشاطات المختلفة فقد تميز لاعبو الطائرة والسلة واليد ولاعبات السلة عن باقي اللاعبات الأخريات في مقياس السلوك الرياضي . وهذا لا يعني أن لاعبي ولاعبات هذه الألعاب يتميزون بالسلوك الرياضي والنشاطات الأخرى لا وإنما وجد فرق بين هذه النشاطات ولاعبها وبين النشاطات الأخرى .

وتشير الباحثة هذا الى نقطة هامة وهي تميز سلوك اللاعبين بعامة عن سلوك اللاعبات في أغلب أبعاد المقياس . وكذلك يجب الاهتمام أكثر بتقديم سلوك اللاعبات وربط الروح الرياضية من خلال التدريب وأنساء المباريات حتى لا يظهر الفرق .

الاستنتاجات

فى ضوء هدف البحث وفى حدود العينة وكذا المعالجات الاحصائية
لبيانات البحث يمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١ - ان الرياضيين لاعبين ولاعبات يتميزون بالسلوك الرياضى بعبارة
والذى من أهم ما يميزه الطاعة والنظم وتحمل المسؤولية والتعاون واحترام
التعليقات والاعتماد على النفس .

٢ - ان هناك فروقا بين اللاعبين واللاعبات فى بعدين من ابعاد
مقياس السلوك الرياضى المشاركة لصالح اللاعبين وتوظيف الأدوات لصالح
اللاعبات .

٣ - ان هناك فروقا بين اللاعبين واللاعبات فى النشاطات المختلفة
فقد تميزت اللاعبات عن اللاعبين فى بعد الاتجاه الشخصى بالنسبة لالعاب
السلة والطائرة واليد .

٤ - تميز لاعبو السلة والطائرة عن لاعبي ولاعبات باتى النشاطات
فى بعد المشاركة .

٥ - لم تظهر فروق بين اللاعبين واللاعبات فى بعد التوافق الاجتماعى .

٦ - تميز اللاعبون عن اللاعبات فى بعد الحرص على المظهر .

٧ - تميز لاعبو السلة والطائرة عن لاعبي القدم ولاعبات السلة فى
بعد التصرفات السلوكية .

٨ - تميز لاعبو القدم عن لاعبي ولاعبات باتى النشاطات فى بعد
دوافع الممارسة .

٩ - لم تظهر فروق بين اللاعبين واللاعبات فى بعد المساند من
الممارسة .

١٠ - بالنسبة للمقياس ككل تميز لاعبو الطائرة والسلة واليد ولاعبات
السلة عن باقي النشاطات .

١١ - اظهرت هذه الدراسة تميز اللاعبين عن اللاعبات فى مقياس
السلوك الرياضى وكذا فى ابعاد هذا المقياس .

الفرصيات

فى ضوء ما أتت به بيانات واستنتاجات هذه الدراسة وفى حدود المجتمع الذى مثلته العينة توصى الباحثة بما يلى :

١ - تعريف المحربين والقائمين على رعاية الشباب والرياضة اهم ما يميز السلوك الرياضى حتى يتسنى لهم بث هذا السلوك قبل وانثناء التدريب والمباريات .

٢ - توعية اللاعبين فى النشاطات المختلفة بأهمية السلوك الرياضى وامكانية قياسه حتى يتسنى لهم السير على الاسس السليمة التى توصلهن لأن يطلق عليهن بأنهن يتمتعن بالسلوك الرياضى .

٣ - قياس السلوك الرياضى للاعبى ولاعبات بعض النشاطات الفردية وموازنتها بالنشاطات الجماعية ومعرفة الفرق بينهم .

٤ - قياس السلوك الرياضى لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية لمعرفة مدى تمتعهم وعدم تمتعهم بالسلوك الرياضى حتى يتسنى للقائمين بالعمل فى هذا المجال بث الروح والسلوك الرياضى على اسس علمى سليم .

سياسة التربية والتعليمية الى أين؟

الأستاذ محمد عبد الرحمن طبل

وكيل ثانوى بمدرسة ناصر الثانوية بنات بشبرا

اكتب للذين يشعرون بالانتماء الى أمتهم ووطنهم ، للعاملين فى المدارس والمعاهد والجامعات ، للذين يمشقون الحق ، ويحبون الصدق ، ويخلصون لله النية ، اكتب للمؤمنين بأننا أمة ذات مبدأ وعقيدة ورسالة ودعوة ، وبما دينا كذلك فموجب أن يكون تعليمنا خاضعا لهذا المبدأ والعقيدة ، وهذه الرسالة والدموية .

اسطر هذه الكلمة للذين يوقنون بأن التربية لا تصدر ولا تستورد وانما تنبع من واقع المجتمع وتتفق وعقيدته وعاداته وأخلاقه وتقاليده ، اكتب لهؤلاء الاخوة الذين يأسفون ويتألمون لما وصل اليه حالنا فى التربية والتعليم ، وانتقالنا من السوء الى الأسوأ لاننا نهتم بالكم لا بالكيف ، وبالمظهر لا بالمخبر ،

اكتب للذين يعلمون اننا أمة ذات تراث ضخم وعظيم فى التربية والتعليم ونلمس كل ذلك ، ونجاهله كالنعامة التى تدفن رأسها فى الرمال .

اكتب للذين يعلمون اننا أمة ذات تراث ضخم وعظيم فى التربية والتعليم أنتج واثمر قديما نتائج وثرات لم ولن تعرفها البشرية فى تاريخها الطويل ويكنى أن نذكر ان رسالتنا السماوية بدأت بقوله تعالى : « اقرا باسم ربك الذى خلق ، خلق الإنسان من علق » اقرا وربك الاكرم ، الذى علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم » وعار على أصحاب هذا التراث الضخم ان يعيشوا عالة على غيرهم ، وأن يستوردوا ما اتفق الجميع على انها لا تستورد ولا تصدر وهى النظريات التربوية والنظم التعليمية .

وهدفى من الكتابة أن اطرح قضية التربية والتعليم فى بلدى للمناقشة لأنها القضية الأولى وعليها يقوم الإصلاح والبناء أن اردنا امصلاحا وبناء ، وبغيرهالا تكون نهضة بل لا يكون كيان لأن التعليم كما يقول شاعر الاسلام محمد اقبال : هو « الحامض » الذى يذيب شخصية الكائن الحى ، ثم يكونها كما يشاء ، ان هذا « الحامض » هو اشد قوة وتأثيرا من أية مادة كيميائية ، هو الذى يستطيع أن يحول جبلا شامخا الى كومة تراب .

واذا نظرنا الى التعليم الآن وجدنا أننا نسير فيه الى الوراء واننا تأخرنا عن كثير من الأمم ، ولست مبالغا فى ذلك فالواقع خير شاهد ودليل يمثل هذا الواقع فى الخريجين وما هم عليه من ضحالة فى كل شئ ، فلم ينتج عصرنا عقادا فى الألب ولا مشرفة فى العلوم ولا عزيزة موسى فى الذرة ولا محرما فى الهندسة ، ولا سعدا فى السياسة ، ولا حربا فى الاقتصاد ومبيودا فى التجارة ولا كاتبا فى الطب ولا رافعا فى الحماية ولا شلتوتا فى الدين . هؤلاء المعالقة لم يجد زمننا بمثلهم فما السبب فى ذلك .

الحقيقة أنها جملة أسباب يصلح كل منها أن يكون مقالا مستقلا وسأكتب بمشيئة الله عن كل سبب مقالا ان تبسرت الظروف واكتفى الآن بالإشارة الى هذه الأسباب :

السبب الأول : أننا للآن ليست لنا فلسفة تربوية نسور على هديها ونعمل على تطبيقها فتحن نميش حالة على غيرنا نستورد نظرياتنا التربوية ونظمنها التعليمية من الغرب ، مع أننا تعلم أن التربية لباس يفصل على قامة الشعب وملامحه دون زيادة أو نقصان ، ولو كان تصرفنا هذا ناتجا عن فقرنا فى التربية لكان لنا العذر ولكننا أمة لها تاريخ عريق فى التربية وتقدم ثابتة فى التعليم ومصدر خالد راسخ يعلم الأمم ويربى الشعوب وهو القرآن الكريم والهدى النبوى الكريم وسير المصلحين والناخبين ، وقد جربنا ذلك فى الماضى وجنينا أعظم الثمار فى دولتى العباسيين والاندلسيين فلماذا أهملنا كل ذلك ورضينا أن نتطفل على كل الموائد ونرتدى ثوبا لم يفصل علينا ولا يمت بصلة لثرائنا ؟ ! .

السبب الثانى : اهتمامنا بالكم لا بالكيف فالذى يعيننا أن نعلم كذا ملبوذا ولكن كيف نعلمهم ؟ وهل لدينا القدرة على تعليمهم ؟ ومن الذين يقومون بالتعليم والتربية ؟ وما نتيجة هذا التعليم الذى يهتم بالمسدد بحسب ؟ أسئلة تحتاج الى جواب صريح .

السبب الثالث : ربط التعليم بالسياسة (تسييس التعليم) مع العلم بأن التعليم يجب أن يكون مستقلا لأن هدفه تخريج المواطن الصالح الذى يعتمد عليه فى البناء والتشييد والنهضة ببلده حتى تواكب ركب التطور . والأمم التى تترك العناية المنشودة للتعليم والتربية هى التى تقسّد استقلال التعليم وتتركه للمتخصصين دون تدخل منها اللهم لتوفير الاحتياجات وتهيئة المناخ المناسب للوصول الى تحقيق الغاية والهدف المنشود .

السبب الرابع : التضارب والاختلاف فى اتجاهات وسائل التعليم والثقافة فأجهزة الاعلام ووزارة التعليم ووزارة الثقافة والأزهر لا تجمع بينها رابطة ولا يضمها جهاز اعلى مشترك يتفق فى الهدف وينظم ويخطط للجميع لتحقيق الهدف المنشود ، ومن هنا نشأ التضارب والاضطراب الى حد أن هذا الجهاز يهدم ما يبنيه الجهاز الآخر وأصبح لسان حالنا مع الشاعر الذى يقول :

متى يبلغ البنيان يوما تمامه .. اذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

السبب الخامس : الخطأ فى اعداد المعلم . وذلك بأنه على الرغم من أهمية هذه النقطة فانها لا تجد أية عناية أو حرص من المسئولون فلا تخطيط ولا تنظيم ولا اعداد بل عشوائية تبلغ حد التفريط ، فالكليات التى تخرج المعلمين يدخلها أقل الطلاب مجموعا ويدخلونها على غير رغبة ويكلفون بالعمل كمدرسين وهم كارهون ، وربما كان هناك سبب آخر لهذه الكراهية وهو مكانة المعلم بالنسبة للدولة والمجتمع .

السبب السادس : عدم ثبات النظم والخطط والبرامج وتغييرها المستمر فإذا أحصينا التغييرات التى حدثت فى التعليم فى مدى ثلاثين عاما لوقفنا مذهولين مع أن الاستقرار والثبات عنصر هام فى نجاح أية خطة والأمم المتقدمة تطبقها هى التى تحرص على هذا الثبات وذلك الاستقرار ولا تحدث أى تغيير الا فى أضيق الحدود وبعد أخذ ورد واستقراء آراء العاملين فى الميدان لا الجالسين وراء المكاتب وهواة التغيير رغبة فى التكسب والمنفعة الذاتية .

السبب السابع : سوء اختيار القيادات والحجر على الأحرار من المعلمين ، والحيلولة دون وصول العناصر الصالحة الى مراكز التأثير والقيادة مما دفع بالكثير منهم الى انهاء خدمتهم ، أو البحث عن أماكن

أخرى داخل وخارج البلاد ، أو الانزواء بعيدا بعد ان خيم على نفوسهم اليأس من الإصلاح أو تغيير الحال .

السبب الثامن : ظلم المعلم وخصم حقوقه وتجاهل مكنته من جانب الدولة والمجتمع ماديا وأدبيا لمما لا شك فيه أنه يختلف عن بقية موظفي الدولة في الترتيبات والمكافآت والبدلات ولا أدل على هذا من قلة الوظائف القيادية ابتداء من درجة المدير العام التي لا تتجاوز في وزارة تعداد موظفيها يقرب من نصف مليون مائة وثلاثين درجة . هذا بالنسبة للمالية المادية أما بالنسبة للنواحي الأدبية فالمعلمون هم الذين يستهان بهم فكل الأجهزة السياسية التدخل في عملهم وفرض ما لا يتفق والمصلحة العامة عليهم بل وتهديدهم أحيانا أن وقفوا في وجوههم وكسب من قرار مخالفه وكم من نشرة تجاوزوها ونحن نقف أمامهم عاجزين فباله عليكم كيف نرى الجيل ؟ وكيف نغرس فيه الفضائل ونزرع فيه القيم ونحن نعاتي من كل هذا ؟ ! .

والأدهى والأمر أن المعلمين ينتدبون الى مهام لا تمت الى عملهم بصلة كالانتخابات والاستفتاءات ومقاومة دودة القطن لدرجة أن وصل الأمر بأحد المحافظين الى معاقبة بعض المدرسين لاهمالهم في هذه المقاومة ولم يعاقب أحدا من الزراعيين أصحاب العمل الأصليين .

أما عن نظرة المجتمع للمدرسين فمثل أجهزة الإعلام عن تصويرها للمعلم في مدرسة المشاغبين والسكرتير الفنى وغيرها وقتل بريك ماذا يكون أثر ذلك على المجتمع وسل الصحافة وحملتها الظالمة على المدرسين ومناوئين الصفحة الأولى وما يترتب على ذلك من أضرار .

السبب التاسع : عدم اسهام نقابة المعلمين وعدم مشاركتها في النواحي العلمية والتربوية وتقصيرها في حقوق المعلم الأدبية ومسايرتها للركب دون ان يكون لها التأثير المطلوب والتفاعل الواجب مع العاملين في الميدان .

وأخيرا أرجو بعد طرح القضية ان نشارك فيها جميعا ، وان نصل الى رأى واحد نتفق عليه من أجل مصر ومن أجل قضية التعليم في مصر ، أهم قضية وأخطر قضية ، والله أسأل ان يكتب لنا جميعا التوفيق والسداد انه نعم المولى ونعم المجيب .

(١)

أثر نشاطات الفرق الرياضية وتمرينها اليوجا

للتنفس التعبير الحركي على السعة الحيوية

لطلبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

للدكتورة ناهد عبد المعطي اسماعيل
مدرسة بكلية التربية الرياضية بنات بالقاهرة

مقدمة :

تحتل مشكلة التمرينات المرتبطة بالجهاز التنفسي مكانة خاصة في البحوث والمراجع الأجنبية ، وقد كتب عنها الكثير ، واستخدمت طرق مختلفة في بحثها تفاوتت في مستويات الدقة والانتان ، وقد توصل الباحثون من خلالها الى نتائج مختلفة ، اثرت حولها كثير من المشكلات المنهجية ، وناقشها عدد كبير من العلماء بصورة جديّة .

وتعد تمرينات اليوجا للتنفس* من الموضوعات التي شغلت الباحثين في هذا الميدان وقد دار بشأنها كثير من الدراسات تناولوها فيما يلي تبهيدا لعرض مشكلة البحث الحالي .

الدراسات المسبقة :

اجريت بحوث متعددة تناولت الجهاز التنفسي بعامة والسعة الحيوية للمرئتين بخاصة . ومن أهم هذه البحوث دراسة « ترنسديل عيسد الغفور

* تمرينات اليوجا للتنفس : المقصود بها تمرينات التنفس العميق ووقف التنفس اكبر مدة ممكنة والزفير العميق .

محدث « وقد دارت حول « تكثير التدريب بالانغال على اللياقة البدنية ، وكفاية بعض الأجهزة الحيوية لدى طالبات كلية التربية الرياضية » (ناهد عبد المعطى اسماعيل) « علاقة كمية الأوكسوجين المستهلكة بمستوى بعض النشاطات الرياضية ونوعيتها بالنسبة لطالبات كلية التربية الرياضية » و (مجدى عبد الحميد صبرى) عن « بعض الدراسات الفسيولوجية على الرياضيين المصريين الدوليين وبخاصة بالنسبة للأرجوسبيرومترى » .

وقد اكدت الدراسات المسبقة ذكرها لدى أهمية التمرينات للجهاز التنفسي حيث توصلت الى نتائج موحدة تتلخص فى انه من طريق مزاولتها يستطيع الفرد التوصل الى حياة صحية سليمة .

ومن ناحية تمرينات اليوجا للتنفس فقد تميزت بالتنفس العميق الذى يتمثل فى ثلاث مراحل :

المرحلة الاولى :

١ - جمل الهواء يدخل الرئتين ويملاهما .

ج - رفع الصدر مع ثبات الكتفين .

ب - جمل الضلوع تتفتح .

المرحلة الثانية : وقف النفس بضع ثوان بين ثلاث الى سترن ثانية .

المرحلة الثالثة : اطلاق الزفير بعد فترة تتراوح بين ثلاث الى سترين ثانية .

ويلاحظ انه مع ازدياد النشاطات بعامة وتمرينات اليوجا للتنفس بخاصة يزداد معدل تكرار عمق التنفس ، ومن ناحية الربط بين تمرينات اليوجا للتنفس ونشاطات الفرق الرياضية والتعبير الحركى ، فقد افترقت الدراسات سواء المصرية أم الأجنبية لذلك .

مما تقدم يتضح تأكيد جميع الدراسات المسبقة للارتباط الإيجابى الوثيق بين نشاطات الفرق الرياضية وكفاية السعة الحيوية بعامة .

ولم توجد دراسة واحدة تؤكد مدى الصلاقة بين التعبير الحركى

وتدريبات اليوجا للتنفس وتأثير كل منهما على الجهاز التنفسي بالنسبة لطالبات الكلية .

مشكلة البحث :

يتضح من عرضنا للبحوث المسبقة حول موضوعات مشابهة لموضوع البحث أن كلا منها يتناول جانباً معيناً ويركز عليه اهتمامه ، ومع ذلك فيوجد اتجاه عام للنتائج يؤكد مدى أهمية النشاط الرياضي بعمامة على الكلية النسبية للسعة الحيوية .

وحيثما حاول الباحثون تفسير نتائجهم لجاءوا الى عامل التدريب على النشاطات الرياضية بعمامة ، الا أن هذا العامل لم يكن هو الوحيد للتوصل الى كفاية السعة الحيوية وبخاصة في علاقته بمشكلة البحث الراهن .

وفي ضوء هذه الاعتبارات تحددت مشكلة هذا البحث في دراسة مقارنة بين اثر كل من نشاطات الفرق الرياضية والتعبير الحركي وتدريبات اليوجا للتنفس على كفاية السعة الحيوية بالنسبة لطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة .

وقد استعانت الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة بثلاث وحدات تعليمية شملت خمسة جداول اسبوعية تنظمت في :

الوحدة التعليمية الاولى : في مرافق رقم (١) (عدد مارس ٨٣)

الوحدة التعليمية الثانية : في مرافق رقم (٢ و ٣) (عدد مارس ٨٣)

الوحدة التعليمية الثالثة : في مرافق رقم (٤) (عدد مارس ٨٣)

اهداف البحث :

(١) التعرف على السعة الحيوية للرتبتين لطالبات المجموعة الثانية ب أي الطالبات اللاتي تمارسن برنامج الكلية بالإضافة الى نشاطات التعبير الحركي ، وطالبات المجموعة الثالثة - أي الطالبات اللاتي تمارسن برنامج الكلية بالإضافة الى نشاطات الفرق الرياضية .

(٢) التعرف على السعة الحيوية للرتبتين لطالبات المجموعة برنامج الكلية بالإضافة الى نشاطات التعبير الحركي .

(٢) التعرّف على السعة الحيوية للزئتين لطلبات المجموعة الاولى
أى الطالبات اللاتى تمارسن برنامج الكلية بالإضافة الى برنامج تمارينات
الوجا للتنس ، وطالبات المجموعة الثانية - أى الطالبات اللاتى تمارسن
برنامج الكلية بالإضافة الى نشاطات التعبير الحركى .

فروض البحث :

(١) توجد فروق دالة احصائيا على كفاية السعة الحيوية بين
المجموعة الثالثة والمجموعة الثانية .

(٢) توجد فروق دالة احصائيا على كفاية السعة الحيوية بين
المجموعة الاولى والمجموعة الثانية .

(٣) توجد فروق دالة احصائيا على كفاية السعة الحيوية بين
المجموعة الاولى والمجموعة الثالثة .

إجراءات البحث :

(١) منهج البحث :

اختارت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبه لموضوع البحث .

(٢) أدوات البحث :

هناك أدوات استخدمتها الباحثة فى ضبط العينة وأخرى فى التطبيق .

أما بالنسبة للأدوات الخاصة بضبط العينة فتمثل فى :

- أ - اثبات تجانس الوزن ، ويظهر ذلك فى جدول رقم (٤)
(عدد مارس ٨٣)
- ب - اثبات تجانس الطول ، ويظهر ذلك فى جدول رقم (٣)
(عدد مارس ٨٣)
- ج - اثبات تجانس متوسط السعة الحيوية لأفراد العينة قبل
تطبيق البرنامج التدريبى ، ويظهر ذلك فى جدول رقم (٦) (عدد مارس ٨٣)
- د - اثبات تجانس أفراد العينة من حيث العمر الزمنى اختارت
الباحثة أفراد عينة البحث من تتراوح أعمارهن بين ٢٠ الى ٢٢ سنة .

(٣) عينة البحث :

اختارت الباحثة عينة البحث عشوائيا من طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، وقد تفرعت الى :

١ - المجموعة الأولى : وتشمل ٣٢ طالبة من طالبات الكلية اللاتي تمارسن برنامج الكلية بالإضافة الى برنامج تمرينات اليوجا للتنفس (السن من ٢٠ الى ٢٢ سنة) .

ب - المجموعة الثانية : وتشمل ٣٢ طالبة من طالبات الكلية اللاتي تمارسن برنامج الكلية بالإضافة الى نشاطات التعبير الحركي (السن من ٢٠ الى ٢٢ سنة) .

ج - المجموعة الثالثة : وتشمل ٣٢ طالبة من طالبات الكلية اللاتي تمارسن برنامج الكلية بالإضافة الى نشاطات الفسق الرياضية بعمامة (السن من ٢٠ الى ٢٢ سنة) .

(٤) خطوات اجراء البحث :

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة الخطوات التالية ، وقد شمل التحليل الاحصائي لها مرحلتين :

(١) المرحلة الأولى : (مرحلة ضبط المتغيرات) .

١ - اثبات تجانس المجموعات الثلاث من حيث الطول والوزن .

٢ - اثبات عدم وجود اختلافات جوهرية بين مجموعات البحث الثلاث من حيث متوسط السعة الحيوية المفترضة ، وايضا متوسط السعة الحيوية الحقيقية قبل التدريب .

٣ - اثبات تجانس مجموعات البحث الثلاث من ناحية العمر الزمني .

(ب) المرحلة الثانية : (المرحلة التطبيقية) .

١ - تأثير برنامج تمرينات اليوجا للتنفس على متوسط السعة الحيوية للمجموعة الاولى .

موازنة بين كفاية البرامج التدريبية في رفع متوسط السعة الحيوية .

● تم تفرغ البيانات في كشوف خاصة بذلك اعيداداً للمعالجات الاحصائية .

● طبقت الباحثة الوحدات التعليمية الثلاث ذات الخمسة جداول اسبوعية وذلك بعد المرحلة الاولى مباشرة .

عرض ملخص نتائج البحث وتفسيرها :

(١) تم اختيار ثلاث مجموعات من الطالبات عدد كل منها ٣٢ طالبة متجانسات من حيث :

١ - الطول ٢ - الوزن ٣ - متوسط السعة الحيوية المفترضة
٤ - السعة الحيوية الفعلية قبل تطبيق برنامج التدريب .

(ب) تمت دراسة تأثير البرامج التدريبية على المجموعات الثلاث ، وكانت النتائج :

١ - برنامج اليوجا ادى الى زيادة متوسط السعة الحيوية الفعلية لطالبات المجموعة الاولى زيادة مطلقة قدرها ٣٤٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الراجعة للبرنامج فقط ٢٣٪ .

٢ - برنامج نشاطات التعبير الحركي ادى الى زيادة متوسط السعة الحيوية الفعلية زيادة مطلقة قدرها ٢٣٪ ، بينما بلغت نسبة الزيادة الراجعة للبرنامج ١١٪ .

٣ - برنامج نشاطات الفرق الرياضية ادى الى زيادة متوسط السعة الحيوية الفعلية للطالبات زيادة مطلقة قدرها ٢١٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الراجعة للبرنامج فقط ١١٪ .

مما سبق نستطيع القول بأن أفضل البرامج التدريبية هو برنامج اليوجا ، ويتساوى بعد ذلك من برنامجي المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة .

(ج) تمت موازنة البرامج التدريبية الثلاثة وظهرت النتائج التالية :

١ - يتفوق تأثير برنامج اليوجا عن برنامج نشاطات التعبير الحركي بنسبة زيادة مطلقة قدرها ٩٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الحقيقية حوالي ٢٪ .

٢ - يتفوق تأثير برنامج اليوجا عن برنامج نشاطات الفرق الرياضية بنسبة زيادة مطلقة قدرها ٨٪ بينما بلغت نسبة الزيادة الحقيقية حوالي ١٣٪ .

٣ - لا يوجد فرق جوهري بين برنامجي المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة ونستطيع تأكيد ما سبق بدرجة ثقة ٩٥٪ .

الاستنتاجات :

بناء على نتائج البحث توصلت الباحثة الى الحقيقة التي تؤكد ان طالبات المجموعة الاولى - اي الطالبات اللاتي تمارسن برنامج الكلية ، وايضا برنامج اليوجا هن اكثر مجموعات البحث الثلاث ، وقد ظهر ذلك من كفاءتهن في السعة الحيوية للرئتين بعد مزاوله برنامج اليوجا ، كما ظهر ذلك بموازنة الجداول الاحصائية الدالة على ذلك ، وقد يرجع هذا لمارستهن برنامج اليوجا للتنفس .

وهن ذلك امكنا التأكيد ودرجة ثقة ٩٥٪ على الاتي :

١ - يؤدي برنامج اليوجا لزيادة متوسط السعة الحيوية للطالبات بنسبة ٢٢٪ .

٢ - يؤدي برنامج التدريب المعتاد لفرق التعبير الحركي الى زيادة متوسط السعة الحيوية للطالبات بنسبة ١١٪ .

٣ - يزيد تأثير برنامج اليوجا عن تأثير برنامج نشاطات فريق التعبير الحركي بنسبة ٢٪ .

٤ - يزيد تأثير برنامج اليوجا للمجموعة الاولى من تأثير برنامج نشاطات الفرق الرياضية للمجموعة الثالثة بنسبة ١٣٪ .

٥ - لا يوجد فرق حقيقي في كفاية السعة الحيوية بين المجموعة الثانية والثالثة .

للبحث بقية في عدد مارس ٨٣ القادم

السيد الزميل الفاضل .

تحية كريمة وبعد ، نيسعد هيئة صحفية التربية ان توجه الإنظار الى اننا نرغب في اخلاص ان تشاركها في تحقيق رسالتها عن طريق ما ترسلونه من آراء أو أفكار أو انطباعات مختلفة ، سوف تكون موضع التقدير والدراسة والاهتمام من جانبها تحقيقا للنفع العام والفوائد المرجوة من اصدار هذه الصحيفة ، وحفاظا على الترابط والتفاعل بينها وبين أعضاء أسرة الرابطة .

كما نرحب في الوقت نفسه بما تقدمونه من بحوث ودراسات تربوية حتى يتسنى طرحها للنقاش ، والعمل على نشر المناسب منها تبعاً لأولويات النشر وأساليب التنسيق المعمول بها ، فنتاج بذلك الفرص لجميع الزملاء للاستفادة من الآراء التربوية الحديثة والخبرات الميدانية والتجارب الناجحة ، وكل ما يستند الى فكر علمي سليم .

ونكرر الدعوة اليكم لتشريف مقر الرابطة مساء كلنا اتحت الفسحى امابكمهذه الزيارة (ما عدا أيام العطلات الرسمية) للالتقاء بزملائكم لتأكيد التعارف ولتبادل الآراء والمشورة ، فيما يتعلق برفع شأن مهنة التعليم وإلقاء الضوء على مختلف مشكلاتها وتساويها الهامة ، والعمل على إيجاد الحلول العملية لها ما استطعنا الى ذلك سبيلا .

وننتهز هذه الفرصة لاحتاطكم علما ان هيئة التحرير قد قررت تخصيص العدد الرابع من الصحيفة في عامها الرابع والثلاثين الذي يصدر في مايو ١٩٨٣ لتقديم دراسات نوعية حول مخاور التعليم الاساسي في مصر ، والقاء الأضيواء العامة على مساره وإبعاده بكل الصراحة والامانة العلمية والوضوح الفكري ، ويسرنا ان نوافوننا بمقترحاتكم وآرائكم وبجوفكم التي تستند الى الفكر التربوي والواقع التعليمي والخبرات الميدانية المستقاة من هذه التجربة المطبقة جاليتها في عدد من المدارس حتى يستفيد الجميع عند التعميم تباعا على مستوى المديرية والتعليمية ..

ليكم منا صادق الود وعميق التقدير والشكر ، والله يؤقتنا وإياكم لخدمة الأجيال المتعاقبة في وطننا العزيز .

هيئة تحرير الصحيفة

مطبعة الجبل اوى

٢٠٢ شارع الثورة البرلاقية - شبرا

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠/١٩٨٣

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

العدد الثالث

مارس ١٩٨٣

المسنة الرابعة والثلاثون

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشلال

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد
الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم
الأستاذ الدكتور فؤاد عبد اللطيف أبوحطب
الأستاذ الدكتور محمد لبيب النجيمى
الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

إدارة الصحيفة : الأستاذ محمود عيد مريان

● الاشتراك السنوى :

- ١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .
- ١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .
- ٤٠ قرشا للعدد الواحد .
- ٢٠٠ قرشا ما يعادل الفية خارج الجمهورية .

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث
التي تعالج شئون التربية والتعليم
● جميع حقوق النشر محفوظة
للمرابطة .
● تنشر الآراء العلمية والتربوية
على مسئولية أصحابها .
● ترسل المكاتبات والمقالات فيما
لا يزيد عن ثمان صفحات باسم
السيد سكرتير التحرير بمقر
الرابطة أما باليد أو البريد .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى أوائل كل شهر : أكتوبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

السنة الرابعة والثلاثون مارس ١٩٨٢ المـدـد الثالث

فى هذا المـدـد

صفحة	كلمة المحرر :
٣	الجهود الدولية لرفع مكانة المعلمين الأستاذ الدكتور صلاح الدين قطب
٧	نظرات فى الفنون التشكيلية الأستاذ محمود النبوى الشال
١٧	مراكز مصادر التعلم - ضرورة تربوية (٢) الأستاذ الدكتور سيف الدين فهمى
٢٣	المؤسسة التربوية فى حاجة الى بيت خبرة الأستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة
٢٨	الدروس الخصوصية بين الحقيقة والاهام الدكتور يحيى طلعت
٣٩	استراتيجيات التدريس بين نظريات التعليم وسلوك المعلم الأستاذ الدكتور وليم عبيد
٤٤	التقويم المرحمى الميزان للاهداف الوجدانية الدكتور صلاح الدين عـلام
٥٣	اثر نشاطات الفرق الرياضية وتبرينات اليوجا للتغش والتعبير الحركى على السمة الحبوبة (٢) الدكتورة ناهد عبد المعطى اسماعيل
٦٠	الحاجة الى سياسة عامة لصحة البيئة المصرية الدكتورة عائدة عبد العظيم البنا
٦٩	تقويم بعض المهارات فى تدريس الجغرافيا الأستاذ عبد العظيم السيد عيسى
٧٨	العلاقة بين التفوق والتربية العملية ومستوى التحصيل فى كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية الدكتورة نالية أحمد متولى
٩٦	ملاقة المستوى الرقى للاداء بين مسابقات المسدان والمضمار المختلفة الدكتورة نبيلة السيد منصور
١٠٦	اثر برنامج تدريبي مقترح لكل من الرقص الشعبى والرقص الحديث الدكتورة نالية محمد درويش

كلمة المحرر

الجهز الدولية رفغ مكانة المعلمين

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

فى شهر سبتمبر من عام ١٩٦٦ عقدت منظمة اليونسكو بالاشتراك مع منظمة العمل الدولية مؤتمرا لمثلئى حكومات الدول الاعضاء فى المنظمين ، وعرض على هذا المؤتمر مشروع التوصية المشتركة التى سبق ان أعدتها المنظمتان بشأن رفغ مكانة المعلمين فى دول العالم ، وقد وافقت الدول الاعضاء فى هذا المؤتمر على ما جاء فى هذه التوصية التى أصبحت منذ ذلك التاريخ من الوثائق الدولية تعرف باسم التوصية المشتركة بشأن رفغ مكانة المعلمين .

وتشتمل هذه التوصية على ١٤٦ بندا تتعلق بجميع المعلمين سواء كانوا يعملون فى المدارس الخاصة أم المدارس العامة ، أى الحكومية ، وسواء كانوا معلمين فى دور الحضائنة أم رياض الاطفال أم المدارس الابتدائية أم المتوسطة (الاعدادية) أم الثانوية ، بما فى ذلك مدارس التعليم الفنى أو المهنى .

وتتناول بنود هذه التوصية الدولية الجوانب المختلفة التى تتعلق برفغ مكانة المعلم ، وبخاصة ما يتعلق بنظرة التقدير والاحترام لمستوى الخدمة التى يستطيع أن يقوم المعلم بتأديتها ، وخطورة هذه الخدمة وأهميتها فى حياة المجتمع ، وكذلك ما يتعلق بالظروف المادية التى يمارس المعلم عمله فى ظلها والمرتبات التى يحصل عليها ، والرعاية الصحية والاجتماعية ، وغير

ذلك من المزايا التي يتمتع بها ، وذلك بالموازنة بأرباب المهن الرفيعة الأخرى في مجتمعه .

لذلك نجد أن بنود هذه التوصية التي وافقت عليها الدول الأعضاء في المنظمين الدوليين المشار اليهما ، تشمل تحديد الحقوق كما تشمل تحديد المسؤوليات التي تناط بالمعلمين ، فهي أذ تتناول ما يجب أن يتمتع به المعلم من مرتبات وتأمينات وحصانات وإجازات نجد أنها تتناول أيضا مستوى الاعداد وجوانبه الأكاديمية والتطبيقية وتحدد الحد الأدنى للقبول في معاهد الاعداد للمهنة بعد الانتهاء من التعليم الثانوي وليس قبل ذلك ، أذ أن نظرة التقدير للمهنة ومكانة المعلم ترتبط بالمستوى التعليمي الذي يبدأ عنده الاعداد لها ، ولا شك أن مهنة التعليم التي هي في جوهرها مهنة تربية النشء في مستويات نهم المختلفة من الحضارة الى نهاية التعليم الثانوي يجب أن ينظر اليها كمهنة موحدة لا ترق بين معلم مرحلة تعليمية ومعلم مرحلة أخرى ، ولا ترق بين معلم أمة مادة دراسية ومادة أخرى .

كما أننا نجد في بنود التوصية أذ تؤكد على ضرورة إشراك المعلمين وجميعياتهم في التخطيط والتطوير والتقويم للمناهج والإدارة والأهداف ، وتؤكد على الحرية المهنية والأكاديمية للمعلمين وحقوقهم في الإجازات المرضية والدراسية وتحديد ساعات العمل والظروف التي يعملون فيها من حيث عدد التلاميذ في الفصل والمباني المدرسية الملائمة والترتيبات الخاصة التي يجب أن تتوافر للمعلمين الذين يعملون في الأماكن النائية وغير ذلك من المسائل التي يجب أن تتوافر بالقدر الذي يتناسب ونظرة التقدير والاحترام لهذه المهنة حتى تجتذب العناصر الطيبة والصالحة من الشباب . نقول أننا أذ نجد أن بنود التوصية تؤكد على هذه الجوانب المادية لرفع مكانة المعلمين . فأننا نجدها أيضا تتناول مسؤوليات المعلمين والتزامهم بأخلاقيات المهنة وتأديبهم وأهمية تدريبهم في الخدمة وإتاحة الفرص لرفع مستوياتهم العلمية ومهاراتهم المهنية .

هذه خلاصة لتلك التوصية الهامة التي تتعلق بمكانة المعلمين ومهنة التعليم ، وقد قصدنا من عرضها التذكير بها بعد أن كاد النسيان أن يفلتها برغم أنها تتعلق بكيان كل معلم ، ومكانة كل منتسب الى هذه المهنة النبيلة ، وهي مهنة التعليم .

على أنه يجب التنويه هنا بأن المنظمتين الدوليتين أى منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية بعد أن انتهينا من اقرار هذه التوصية دوليا ، لم يكتفيا بذلك ، بل قامتا بعمليات متابعة مستمرة منذ عام ١٩٦٦ حتى الآن للتأكد من أن الدول الأعضاء تسير في الاتجاهات التى وردت في بنود التوصية والتي تؤدى الى رفع مكانة المعلمين دوليا . وتعتبر الجهود المشتركة التى بذلتها المنظمتان في هذا الشأن من أبرز الأمثلة على نجاحهما في عمل مشترك يحتاج الى تعاون صادق بين الطرفين ، فاليونسكو تتناول من الناحية المهنية والتربوية ، اذ لا شك أن رفع مكانة المعلم تؤدى الى رفع مستوى الخدمة التعليمية ، ومنظمة العمل الدولية تتناول من ناحية العمل وحقوق العاملين .

وفي عام ١٩٦٧ وافقت كل من المنظمتين على تشكيل لجنة من ١٢ خبرا مستقلا تختار منظمة اليونسكو نصفهم ، وتختار منظمة العمل الدولية النصف الآخر ويكون اختيارهم على أساس كفاءاتهم الشخصية ، وعلى أساس كفاءتهم الشخصية ، وعلى أساس الماهية بالعناصر الأساسية التى تشملها التوصية ، والمشكلات المتعلقة بتطبيقها في التعليم أو اعداد المعلمين أو الادارة التعليمية أو شروط العمل أو الأمن الاجتماعى أو المسائل القانونية ... الخ . وعقد أول اجتماع لهذه اللجنة المشتركة في عام ١٩٦٨ ، ثم توالى اجتماعات اللجنة في سنة ١٩٧٠ ثم في سنة ١٩٧٦ ثم في سنة ١٩٦٩ . ثم في سنة ١٩٨٢ . ويتلخص عمل اللجنة في تلقى تقارير الدول الأعضاء عن مدى تطبيق التوصية بناء على الاستبيانات التى تعدها اللجنة ، وتحليل المعلومات التى تصل اليها في هذه التقارير لعرضها على المجلس التنفيذي والمؤتمر العام لليونسكو وكذلك مجلس الادارة لنظم العمل الدولية مع تقديم الاقتراحات بشأن النتائج التى تحصل عليها لجنة الخبراء المشتركة .

وقد تبين لنا في اجتماع اللجنة المشتركة الذى عقد في ديسمبر ١٩٨٢ في جنيف أن حكومات الدول الأعضاء تسير بوضوح في اتجاه تطبيق بنود التوصية وبخاصة فيما يتعلق برفع مستوى اعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة ، كما أن المعلمين في كثير من الدول الأعضاء أصبحوا يتمتعون بقدر متزايد من حقوقهم التى ترفع من مكانتهم الاجتماعية والعلمية ، كما تناولت مناقشات اللجنة المشتركة اقتراحا باعادة النظر في بنود التوصية التى مضى

على اقرارها حوالى سبع عشرة عاما ، وذلك بفرض جعلها اكثر مسايرة للتطورات التى استجدت خلال هذه الفترة .

ومما استرعى اهتمام لجنة الخبراء المشتركة في اجتماع ١٩٨٢ ما لاحظته من انه برغم تمسك بنظمات المعلمين الدوليين بما ورد في بنود التوصية واصرارها على الا يؤدي أى تعديل في بنودها الى اضعاف حقوق المعلمين الا أن الكثير من منظمات المعلمين وجمعياتهم المحلية أو الوطنية تكاد لا تدرك شيئا من هذه التوصية الهامة التى تعمل على رفع مكانتهم . ومن الواضح أن مثل هذا الوضع كثيرا ما يؤدي الى القباطن من جانب السلطات التعليمية ، بل ومن المجتمع في حصول المعلمين على مكانتهم المطلوبة .

وانطلاقا من الاحاسيس التى خرجنا بها من اجتماع لجنة الخبراء المشتركة الذى عقد في ديسمبر ١٩٨٢ في جنيف ، رأيت أيها القارئ العزيز أن أعيد تذكرة زملائي المعلمين بهذه التوصية التى تهدف الى رفع مكانة المعلم في المجتمع ، والتي يجب أن يتفهمها ويتمسك بها كل من يعمل في حقل التعليم ، وأن تهتم نقابة المهن التعليمية وجميع جمعيات التعليم في بلدنا بتتبع تطبيق نصوصها ، والعمل على الاسراع في تنفيذ بنودها لرفع مستوى المهنة من جهة ، وبالتالي رفع مستوى الخدمة التعليمية من الجهة الأخرى ولا شك أن الاعلام بهذه التوصية الدولية التى وافقت عليها حكومتنا وحكومات الدول الاعضاء في منظمتي اليونسكو والعمل الدولية هو واجب منظمات التعليم في مصر ، كما هو واجب جميع منظمات المعلمين الدولية والوطنية .

بالاضافة الى ما سبق فإن التذكير بتوصية رفع مكانة المعلمين في هذا الوقت الحاضر تأتى في موعدها ، ذلك لأن الدولة تهتم في الوقت الحاضر وتخطط لرفع المستوى العلمى لمعلمي المدارس الابتدائية ليكون على المستوى الجامعى ، كما أنه قد بدىء باعداد معلمى التعليم الأساسى بالمدارس الابتدائية ، وكذلك معلمى دور الحضنة في بعض كليات التربية بالجامعات المصرية .

ولا شك أن مراجعة نصوص التوصية وبنودها المختلفة عند تنفيذ هذه المشروعات الرائدة سوف يفيدنا في تحقيق هدفنا وهو العمل على رفع مكانة المعلمين ومهنة التعليم والخدمات التعليمية ، واللى ولى التوفيق .

نظرات في الفنون التشكيلية

الأستاذ محمود القبوى الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

كثيرا ما يجتمع بعض الزملاء المربين في مقر الرابطة يتجاذبون أطراف الحديث ، ويناقشون أهم القضايا الراهنة ، ويدور الحوار بينهم في موضوعات متنوعة ، تتصل أكثر ما تتصل بالشئون التربوية والثقافية والفنية والدينية والاجتماعية وغيرها . وفي لقاء قريب العهد من هذه اللقاءات الودية ، اثار أحد الزملاء قضية من القضايا الهامة ، تتصل بقيمة الأعمال الفنية التشكيلية ، وأبدى رأيه الشخصي فيها ، والاعتقادات السائدة حولها ، والسيد الزميل من غير المتخصصين في مجال الفنون والتربية الفنية ، ولكنه كمرب في عداد المثقفين ، لم يجد بدا من أن يعرب عن رأيه في مسألة تربط بالفن والذوق العام .

وكان طبيعيا والأمر يعيننا ، ويمس رسالتنا الأساسية أن نناقش السيد الزميل ونستمع الى وجهة نظره ، وأن نجتهد في طرح مختلف الآراء والتصورات التي تكشف النقاب عن هذا كله بطريقة منهجية منظمة ، لا تنحدر الى مستوى الاستسلام العقلي للأفكار الشائعة التداول دون تعمق ، وتقديم المبررات التي تبني عليها ، وحتى لا نأخذ أى شيء قضية مسلما بها ، أو على أساس من الثقة التي لا بديل لها . ونحن نؤمن بأنه لا توجد اعتقادات ثابتة للمسألة الواحدة ، وبخاصة اذا كانت مرتبطة بالفن الذي لا تتوقف قيمه ، ولا يحدد مساره على صورة يعينها .

أما السيد الزميل فمن رأيه أن العمل الفني الذي يستحق التقدير والاعتراف بقيمته وجدواه هو الذي يقوم على الاستجابة الجبالية العامة

التي يثيرها في العدد الأكبر من البشر ، بحيث يقبل هذا العدد عملا بعينه ، ويستهن بملا آخر أو يرفضه ، أو الذي يجد لدى أكثرية من الناس رضا انفعاليا في الأخذ به ، ويتفق والتفكير الشائع لدى هذه الأغلبية . أما هو شخصيا فتثيره الأعمال الواقعية النابعة من الطبيعة والحياة العامة التي يشعر تجاهها باعجاب بالغ ، ويستمتع أيما استمتاع بجمالها وجاذبيتها وحيويتها .

والسيد الزميل يؤمن في قرارة نفسه بأن اللوحة المصورة لا تكون جيدة ومحل رضا ، إلا اذا كانت تصور موضوعات عالمنا اليومي وأشخاصه ومشاهده الطبيعية بأمانة وواقعية ، ولعله يعارض ما يسمى « الفن الحديث » الذي يقول عنه انه لا يشبه شيئا على الإطلاق ، وينتهى من حديثه الى أن هذا الضرب من الفن لا يعرب عادة من موضوع مألوف ، ولا يعبر من أي مضمون ، فهو مزيج من الأشكال الهندسية والتهويبات العشوائية التي قوامها الخطوط والمساحات والكتل أو البقع اللونية المنفردة أو المتداخلة التي تحدد هذه الأشكال بلا أي معنى أو دلالة أو غرض .

وبزعم احترامى لآراء السيد الزميل ، فإن لى نظرتي الخاصة حول انطباعات تلك ، وقد كاشفته بها بكل صراحة لايأني بخطورة هذا الرأي الذي اعتقد أنه يجمد اهتمامنا بالفن وقد يقضى على حيوية الأعمال الفنية الأصيلة وبروعتها ، تلك التي تدور في مدارات شتى لها سماتها المميزة التي تجعل تنوعنا أكثر رهافة وارضاء ، وتكشف عن قيم جديدة ومجالات مستحدثة للاهتمام بالفن ، وتبلور احساسنا بألمامه المتسعة التي توفر لنا لذة أعظم وتقديرا أتم .

وقد وجدت مجال القول ذا سعة ، الأمر الذي حدا بى الى تناول هذا الموضوع في هذا العدد من صحيفتنا الغراء ، صحيفة التربية ، استجلاء للغموض وإظهارا للحقائق المتعلقة بهذه القضية الفنية التي ما تزال في ميسيس الحاجة الى مزيد من التفسير والتحليل ، الذي يؤدي بالضرورة الى نظرة اسلم للفن ، وهانذا أقدم على هذه المحاولة :

قليل من الفن كلام كثير ، وكثبت عنه كتابات متعددة من أجل تفسير طبيعته وقيمه وصفاته ، من خلال الاختبارات الطويلة التي تناولت الأعمال

الفنية ، وبحث النظريات الرئيسية في الفن ، مع مراعاة اختلافات العصور والمذاهب والأساليب وأنماط الحياة التي تحدد مواطن القوة والضعف فيها . ونحن بدورنا ينبغي أن نحفظ بنواخذ الذهن مفتوحة ، فنبحث دائماً عن شواهد جديدة ودلالات قوية تزيدنا فهماً ووعياً ويقيناً ، ولا بأس من تعديل اعتقادنا متى وجدنا هذه الشواهد بوضوح كاف وينظرة مجردة واستبصارات صحيحة ، قوامها الصديق الفني .

ولنبداً أولاً بالنظرة الواقعية التي تقوم على محاكاة الطبيعة ، ونقل الفنان لها نقلاً أميناً ، فالفن الجليل في نظر دعاة الواقعية وأشباع المدرسة الكلاسيكية التي ازدهرت في عصر النهضة هو التزديد الحرفي الأمين لموضوعات التجارب المعتادة وأحداثها المألوفة ، فالعمل الفني الذي يعتقه أصحاب هذه المدرسة يشبه بدقة وإلى حد كبير ذلك النموذج الموجود خارج العمل الفني في نطاق الوجود الحسي ، والذي يحلّكه الفنان المنتج ولا يحدد عنه ، فالصورة الشخصية (البورتريه) تمثل الشخص الذي تصوره بتسجيل دقيق ، فتهرب أسارير وجهه وتفصيله بكل وسائل الحق والمهارة الأدائية ، وبكل ما وسعه من قدرة وموهبة ، بحيث يتسنى ببساطة لأي شخص له صلة وثيقة بهذه الشخصية أن يتعرف عليها من لمسه ، وهنا يعتمد العمل الفني أساساً على عنصر المشابهة والتقليد لما هو معروف لدينا في الواقع . ويذكرنا بالتالي بهذا الواقع بكل مظاهره وبدون أي لبس أو نموض .

هذه هي النظرية القديمة في عالم الفن التشكيلي ، وقد كانت واسعة الانتشار منذ بداية القرن التاسع عشر إلى أبعد الحدود ، ومن المعلوم والمؤكد أن بقاياها لاتزال موجودة ولها مكان متميز في تفكير بعض الناس حتى وقتنا هذا ، وإن يكن تأثيرها التاريخي والمساوي قد أخذ في الهبوط التدريجي شيئاً فشيئاً مما هو حادث في القرن العشرين .

وإذا عدنا إلى تسجيلات الفنان التشكيلي « ليوناردو دافنشي » أحد عباقرة عصر النهضة ، نجد أنه يصف التصوير بأنه المحاكى الوحيد لكل الأعمال المرئية في الطبيعة . ويقول أيضاً : أن أعظم تصوير هو الأقرب شبهاً إلى الشيء المصور . وهذا الرأي الذي يدلى به « ليوناردو » نذكره هنا بشيء من التحفظ وعدم التسليم المطلق .

كما كتب « نازارى » الناقد المؤرخ الشهير عن لوحة « موناليزا » الخالدة للمصور « ليوناردو » نفسه ، قال الناقد : على كل من يود أن يرى مدى قدرة الفن على محاكاة الطبيعة أن يتأمل رأسها فسيجد فيها المحاكاة الكاملة ، ففيها نلمس ترفيدا أمينا لكل سمة استطاعت الفرشة أن تصورها بكل دقة ، ففى العينين نجد البريق اللامع والسحر الفائق الذى نراه فى الحياة ، وحولهما نجد تلك الدوائر الشاحبة الحمراء المنطفئة قليلا ، والتي تتنهل أيضا فى الطبيعة ، ومعها الاهداب التى لا يمكن أن تنسج على هذا النحو الا بصعوبة بالغة ، أما الأثف فمن الممكن الاعتقاد بسهولة بأنها حية ... الخ .

وقد كرس كثير من فناني عصر النهضة جهودهم الخارقة للتغلب على مشكلات المنظور بحيث يمكن تحقيق الشكل ذى الأبعاد الثلاثة ، وفى احكام الصياغة الشكلية على مسطح ذى بعدين ، وبرع هؤلاء الفنانون فى تسجيل الأشياء المتألقة على السطوح الملونة . فحين ننظر الى لوحة من هذا القبيل ، نلمس حرص الفنان الشديد على تسجيل ما نعره فى حياتنا الواقعية سواء للأشخاص أم المشاهد الطبيعية المختلفة ، وكانت تقاس جدارة الفنان وحذقه فى الماضى على مدى مطابقة الموضوع حرفيا لما هو كائن فى الحياة وما هو مألوف فى الطبيعة .

غير أن هذا لا يؤدى بالقطع الى الخط من قبة هذا العمل بوصفها فنا يتوافق والمصر الذى نشأ فيه ، ولا يجوز انكار الجهد الكبير الذى تجلى فى أعمال فناني عصر النهضة ومن سار على دربهم ، وربما هذا هو السدى حدا بالسيد الزميل العزيز ، ونحن فى معرض مناقشة قضية الواقعية فى الفن ، أن يبدى استمتاعه وتعاطفه ونشوته بتلك الأعمال العظيمة التى تستحوذ على انتباهه وتخلب لبه ، فأعلن عن نفسه مدى سحرها وجاذبيتها لحواسه بطابعها الصادق المباشر ومطابقتها الدقيقة لعناصر الحياة دون سواها ، وكان هذا من الأسباب الرئيسية الدافعة الى شعوره الخاص باللذة المستفيضة التى لا ترجع فى الحقيقة الى دقة المحاكاة بقدر ما ترجع الى قوة الاداء أو مهارة التلوين ، أو للسبات الكامنة فى هذا العمل الفنى .

أو لآى سبب آخر من هذا القبيل .

على أننا إذا تجاوزنا بعض الشيء في قبول فكرة المحاكاة ، فإنها ليست المحاكاة العجبة ولكنها محاكاة الجوهر ، محاكاة الروح في الموضوع الذى يستخدم في السدالة على ما هو عظيم الأهمية ، وللضرورة القصوى التى لا غناء عنها ، الضرورة التى تتجاهل الخصائص العرضية السطحية ، لأن الطبيعة المطلقة في حد ذاتها لا ينبغي أن تحلّى بدقة كاملة .

ونتيجة للعوامل التى أجعلتها ، أرى لزما على أن أنتقل من مورى الى تأمل المواقف التى يتخذها نفر غير قليل من دارسى الفن ومتذوقيه في الوقت الراهن ، نحو ما نسميه « الفنون الحديثة » أو « الفنون المعاصرة » فعلى الرغم من ازدياد عدد الناس الذين يجدون في هذا النوع من الفنون قيمة خاصة فريدة ، فإن نطاق جاذبيته مازال محدودا وليس عاما ، وهناك آخرون لا يحسون قبل هذا الفن الحديث أى تعاطف أو استجابة ، ولعل السيد الزميل العزيز الذى أثار في نفسى مشكورا تناول هذا الموضوع من بين هذه الزمرة التى لا تميل الى هذا اللون من الفن ، وبخاصة ما يتبل في تلك الحركة النوعية المسماة « الفن من أجل الفن » والتى ازدهرت في النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، ومايزال لها بعض الابتداء في القرن العشرين .

والواقع أن كثيرا من الناس يفقدون قدرا كبيرا في تجربة الفن — وقد يكون لهم بعض العثر — ليس فقط لأن انبثاقهم قبل هذه الفنون ضعيف ، بل لأنهم يعجزون عن الرؤية الثابتة لما له أهمية خاصة بالنسبة لهذا العمل ، وبخاصة ما يقوم به منه على الجدية والعمق .

فإذا نظرنا الى إحدى لوحات الفنان المصور « مان جوخ » وهى « كرسي بدائى » أصفر اللون ، ولوحة أخرى أيضا موضوعها « الأثاث المحطم » في غرفة نومه ، وكثير من الأعمال التى تعبر عن موضوعات قبيحة وكثيرة قد تزدريها ونتقزز منها ، ولكن من المحقق أن الفنان الذى أبدعها قد احس فيها جمالا من نوع معين ومن زاوية خاصة ، وقد يشعر فريق آخر نحوها بحبوبة واثارة وتقدير بالغ ، في نطاق الاهتمامات الجمالية الفنية .

وهكذا يتحمل نفر من الناس هذا الانتاج الفنى بعد أن صاغه الفنان بمقدرته الخارقة وذاتيته الخلاقة ، وقد كانت في حد ذاتها قبل أن يتناولها

الفنان بلمساته الساحرة الجريئة ملة منفرة الى أقصى حد . وعلى هذا يكون نمو الحساسية الجمالية وازديادها رهانة وتيقظا ، قد خلقت اهتماما جديدا بعد أن جعل الفنان من أدوات الحياة اليومية ومتاعها أكثر جانبية وتنظيها للادراك .

إن اعتياد مشاهدة الأعمال الفنية الجديدة من أهم العوامل المساعدة في اتساع رقعة التقدير للأشكال الأخرى للفن ، وفي الوقت ذاته على التمييز الحقيقي للقيم الفنية التي لم تكن نراها مسبقا ، وقد نعدل تبعا لذلك من القيم التقليدية التي كنا متمسكين بها من قبل ، ولابد للفنان أن يسهم بدوره بنصيب إيجابي في خلق صيغ وأشكال في بناء فنى ، وباستخدام وسائل تنفيذية تضى على العمل حرارة حقيقية ، وأن يكون مسئولاً عن رسم الطريقة المثلى التي ينظم بها العمل في تجربته الخاصة لتحقيق هدف معين في الحاضر والمستقبل .

ولنتخذ من فنان الدولة المصرى الرائد المصور الراحل « راغب عياد » الذى كان يتمتع في عمله بأسلوب تعبيري شعبي فريد شديد العمق ، بالغ الدلالة الانفعالية والتخيلية ، فحينما استخدم أتمونجاً في الطبيعة ، نراه يغيره ويعدله ويحوره لأغراضه الخلاقة وفلسفته الذاتية ، في منأى عن الطابع الواقعى المباشر ، فليس الموضوع وحده هو الذى يستحوذ على انتباهه ، بل هناك أيضا جاذبية العمل للحواس الراجعة الى أحكام الأداء والبحث عن الجوهر المستبد من طبيعة المناخ والأحداث اليومية وخصائص البيئة .

وإذا نظرنا كذلك الى صور الفنان الكبير « موديليانى » التى تصبح فيها الوجوه الأدبية بيضبة مطوطة كما في صورة « جين هيبوترن » المشهورة ، فهذه الصورة برغم خروجها على التقاليد التصويرية القديمة ، فإنها تعطينا المثل الحى للفنان الذى ينظر الى فنه بحثا عن الجوهر والسمات التى تميز أشخاصه بعيدا عن مجرد المحاكاة الآلية والمطابقة الحرفية المادية ، وبعيدا عن التوصيف الساذج ، وهو عن طريق خياله الذاتى وتحريفه المحسوب لبعض الأجزاء ، فإنه يزيد من قوتها وسحرها ، ويضيف الى نجارتنا بطريقته الخاصة لونا متميزا عرف به ، بحيث نراها على نحو يندر أن يتحقق في الإدراك العادى تبثلا لأغراضه الإبداعية .

وهناك أعداد هائلة من الموضوعات التي تعتبر من الأعمال الفنية الكبيرة التي تصور ما هو شاذ وغير مألوف ، ومن ثم تؤدي الى إثارتنا جهاليا لهذا السبب ذاته ، ومن هذه الأعمال الفنية ما يتجه في مسار « السريالية » والى قدر كبير من الأعمال الفنية « التجريدية » التي تعد امثلة لهذا النوع من الفن ، وينظر العامة من دهاء الناس الى تلك الأعمال على انها تافهة أو رديئة ، ولا يعدونها من قبيل الأعمال الفنية التي يمكن الاعتراف بها ، على أن كثيرا منها يعتبر على جانب كبير من القدرة الخلاقة الى حد يفوق بكثير مجرد « النسخ » ومجرد التعبير المألوف الذي يرتبط بالذهن العادي .

هذا هو نوع من الفن ، وقد ارتبط بالذهن السطحي باللوحات التي لا تشبه شيئا ، وبصور الفتيات التي يبدو فيها المنظور الجانبى والامامى للوجوه على المستوى نفسه ، وبصور الأرجل التي فقدت الجسم ، والساعة المذابة اللينة . وليس غريبا أن نجد كثيرا من الناس المؤمنين بنظرية المحاكاة ، يعدون هذا العمل هذائيا من قبيل التخریف والحجل الذى يجب مصادرته لبعده عن الأساليب الأكاديمية المعروفة .

وهناك حركة فنية معروفة بنزعتها « التأثرية » بدأت اول ما بدأت في فرنسا ، وهى تهدف في فلسفتها الى التأثير اللونى كالأوان الطيف والتركيز على الظل والضوء والسطوح الخارجية للأشياء في موضوعات تجرئنا البصرية .

أما « سيزان » رائد الفن الحديث فقد ألهم الحركات الفنية الرئيسية لغة الشكل أو الغالب ، وأعطاهما منزلة جديدة أصبح بفضلها هو الأصل في تسمية النظرية الشكلية ، فاستطاع أن يخلق تجاوبا إيقاعيا بين العلاقات المكانية والمسطحات المتداخلة للوحة ، وهكذا فإن قبة العمل تتمثل في التنظيم الشكلى للعناصر التصويرية من خط وكتلة وسطح ولون ... الخ .

ويتضح من هذه الأساليب الحرص على الصراع من أجل تحرير نفس الفنان من أية قيود قديمة ، والاعتماد على قيم الابتداع دون الاتباع . ومنذ حلول القرن الجديد اتجه الفنانون الى استبعاد آثار التمثيل والمطابقة ، وأخذ البناء الشكلى للعمل يزداد أهمية لصالح التكوين الذى ينال من

هيئة شكلية خالصة تزداد تجريدا تدريجيا اتساء تطورها انتزاعا للقوام
الانسانى .

وكانت الالوان المعبرة عن الجسم فى كثير من الاحيان بعيدة البعد كله
عن أية مشابهة للحياة . وفى الحركة « التكميية » التى لاحت فى لوحة
« صبايا امينيون » اصبحت الموضوعات الطبيعية تعامل بطريقة أكثر
تجريدا ، ولكنها تظل الى تصهيمات للسطوح بطريقة تبلغ فى كثير من
الاحيان من الابتعاد كلية عن الواقع وخلق تصميم هندسى يتميز بأنه يجذب
العين ويأسرها .

وظهر الفن « اللاموضوعى » على يد « كاندينسكى » و « موندريان »
حيث النى الموضوع بمعناه الصحيح لهذه الكلمة ، فاللوحة انها تشكل من
الخطوط الملونة والاقواس وغيرها من الأشكال بعيدا عن تسجيل الاشخاص
أو الأشياء الملموسة كلية .

واذا كان « الفن الحديث » بمدارسه المختلفة واساليبه الجريئة قد
قوبل بالرفض التام والسخرية الشديدة منذ مولده ، وبعدها وازدراء ، فقد
افتقد الشعبية المؤثرة التى تفقتر عادة الى التجارب الجبالية الأصيلة ، لأن
الذهن البشرى محافظ بطبعه ، ويفضل الاتجاه نحو المواقف الواقعية .
وهكذا كان على الفنان الحديث أن يثيق طريقه بصعوبة وعناء ، واستطاع
بالصمود والاصرار أن يكسب نسبة محدية ليست عالية بالقياس الى
المجبوع من بعض العناصر المثقفة التى تمكنت الى حد ما من تذوقه ،
والانفعال بأشكاله والشعور بقيمته .

ومع ذلك فماننا لا نستطيع أن نقول ان الفن الحديث هو وحده الذى
يمكن أن يسمى « فنا جميلا » أو « فنا نقيا » أو « فن التصميم التشكلى »
أو « فن البناء الشكلى » كما نرى فى الوقت نفسه أنه ليس من الضرورى
سلب العمل التثيلى حقه فى أن يعد عملا فنيا أو موضوعا جماليا متى قام
على أسس متينة تبعد به عن السوقية والروح التقليدية .

وعلى الرغم من أن الفن الواقعى والفن الحديث متعارضان متعارضان
كامنا ، فان هناك مواضع كثيرة نلمح فيها بعض الاندماج بالمعنى الصحيح ،

وامكان الاستعارة المتبادلة بينهما في مجال الممارسة المشتركة . ولعلنا نونق من خلال هذا الاقتران وهذه المزاوجة المقترحة الى اقابة جسر يوصل بينهما ويقرّب مسافة الالتحام المرجو ، واني أرفع هذا النداء المخلص الى كلّ مشغفل بالفن والتربية الفنية ليكون لنا قصب السبق في مصر في تحقيق هذا الاتجاه الجديد بروح البناء ويوحى التطور والطموح ، آخذين في الاعتبار الانطباعات التالية :

✽ الفنان الصادق لا ينبغي له أن يسجل تعاقب الحوادث كما وقعت بالفعل ، لأن أهمية العمل الفني تتوق ذلك بكثير ، وتتعدى هذه النظرة المحدودة .

✽ الفن الاصيل أقرب الى الابتكار منه الى التقليد والمحاكاة ، وادنى الى الروح الفلسفى من التاريخ وأرفع شأنًا منه .

✽ يتجه الفن الذى ننشده اول ما يتجه الى التعبير الحر عن المضمون الكلى بينما التاريخ يعبر عن الجزئى .

✽ العمل الفنى الصميم لا ينبغي أن يحصل بوقائع عشوائية عارضة لا تنبئ بها الحياة .

✽ الفن نشاط ابداعى يقوم به الفنان المبدع ، على حين أن الطبيعة حسب تعريفها ليست كذلك .

✽ الفن معالجة بارعة واعية لوسيط من أجل تحقيق هدف مقصود لذاته .

✽ فى العمل الفنى الكامل يكون مظهر اللون وقدرته على امتاعنا واثارة خيالنا وانفعالنا متوقفا على العلاقات المتبادلة مع كل شيء من عناصر التشكيل الأخرى .

✽ ان الفنان الذى يعرف الطابع العام للأشجار والمنازل والاطيار والحيوان وغير ذلك من الكائنات ، يستطيع أن يعبر عنها ولا يقلدها على نحو اصدق من ذلك الذى يصورها مبدعًا نحوها اهتمامًا خاصًا بتفاصيلها المحددة وأشكالها ، أعنى علوها — رشاقتها — امتلاءها ... الخ .

✽ بوسع الفنان المتمكن أن يستخدم تصوراته الفعلية والايحسانية والرمزية في التفكير المجرد ، مع الشعور بالبناء الذى يربط أجزاء العمل مسويا .

✽ ان مهل الفنان خلاق الى حد يفوق بكثير مجرد النسخ ، فعليه أن ينتقى من مظاهر التجربة المألوفة ، ويضفى عليها دلالة قوية ، وروحاً من روحه .

✽ الفن عالم قائم بذاته ، وهو ليس مكلفاً بترديد الحياة كما هى .

✽ ان الهدف التقليدى للفن وهو « المحاكاة الفجة » قد نبذ في القرن العشرين لصالح عملية الخلق .

✽ عندما يتوافر التكامل والانتماج بين الانفعالات التى تثيرها صور الحياة من حولنا ، وتلك التى يثيرها التصميم التشكلى الجمالى فتستحق معجزة التوافق والتناسق والقضاء على الأضداد وعلى الفوارق ، ويعتبر هذا فى حد ذاته ارماساً بفتح جديد ونتائج طيبة فى مجال الفنون التشكيلية على اختلاف انماطها وتعدد فروعها .

(٢)

مراكز مصادر التعلم - ضرورة تربوية

الأستاذ الدكتور سيف الدين فهمي

معيد كلية التربية - جامعة الأزهر

في العدد الماضي من صحيفة التربية يناير ١٩٨٣ تناولنا عرض الجزء الأول من هذا الموضوع وفي هذا العدد نواصل الحديث عن الجزء الثاني منه اتماما لما قدمناه من قبل .

٨ - تغير وظيفة المدرسة :

ظهرت المدرسة كإسسة تربوية مستقلة عندما تجب للمجتمع البشري مجموعة من الخبرات أصبح من الصعب تواصلها عن طريق الأسرة أو عن طريق تقليد الأبناء للآباء ، وأصبح من الضروري لنمو المجتمع واستمرار ثقافته والحفاظ على تراثه أن تقام مؤسسة خاصة همها التربية والتعليم . وقد جمع لهذه المؤسسة مجموعة من الأفراد المدربين المؤهلين في علومهم وخبراتهم وأنيط بهم مهمة التعليم أو التدريب ، كما جمع لها مجموعة من المسافر أو الكبار كلّفوا بعملية التحصيل ونقل خبرة هؤلاء المعلمين والمدربين، ثم صيغت لها مناهج خاصة تحوى مجموعة الخبرات والمعارف المطلوب توصيلها من المعلمين الى المتعلمين . وعوضا عن أن يكون المجتمع كله هو المدرسة أو المعلم صارت المدرسة المؤسسة الاجتماعية التى تولت التعليم والتدريب . ومن ذلك الوقت انفصلت المدرسة عن المجتمع .

وبانفصال المدرسة عن المجتمع انفصل أيضا التعليم داخلها عن الخبرة خارجها . وتحت تأثير الفلسفات المثالية والتركيز على أهمية العقل

وقبية المعرفة النظرية ، وتحت تأثير بعض الفلسفات الدينية التى جعلت من الدين كهنوتا وأسرارا لا يعرفها سوى القليلون تمحق الانفصال بين المدرسة والمجتمع ، فصارت مادة التعليم داخل المدرسة بعيدة كل البعد عن خبرة الحياة خارجها وصارت لغة التعليم داخل المدرسة غير لغة الاتصال خارجها ، وأخطر من ذلك صارت مجموعات المتعلمين داخل المدرسة منفصلين عقليا ونفسيا عن تيار جهوع الناس وجهايرهم خارجها .

وفى الحاضر وتحت تأثير قوى الديمقراطية وشعارات المساواة والعدالة وتكاثر الدرس التعليمي ونتيجة للتقنيات العلمية والتكنولوجية وما صاحبها من تغيرات اقتصادية واجتماعية ، وبفعل حلقات الفشل التى واجهتها المدرسة فى تعاملها مع البيئة واستجابتها لحاجات المجتمع المتعددة ، كان لابد للمدرسة لاستمرارها فى الوجود أن تعود مرة ثانية الى المجتمع تستقى منه وتعطيه ، وتقبل أفكاره ومعتقداته وتعيد صياغتها وتعطيه له ثانية نقية صالحة قادرة على قيادة تقدمه ونموه . ولا يعنى ذلك إلغاء المدرسة أو تذويبها فى المجتمع — وان دما البعض الى ذلك — وإنما يعنى أن تستجيب المدرسة أكثر مما كانت الى حاجاته ومطالبه ، فصار من المطلوب أن تشتق المدرسة أهدافها من أهداف المجتمع ومطالبه وحاجاته ، وأن تعبر المناهج تعبيراً صادقاً عن ثقافته وأن تكون أكثر تجسيدا وتمثيلا لحاجاته وآماله ، وأن تتسع أساليب التعليم والتعلم فى المدرسة بحيث يشارك فيها المجتمع بجميع مؤسساته وطاقاته . فالمدرسة الآن لا تستطيع أن تغلق على ذاتها أو تتوقع داخل أسوارها وإنما عليها أن تفتح كل الانفتاح على مجتمعهما فتسهم فى مختلف نشاطاته اسهاما يعينه على التقدم والتطور وتشارك فى مختلف صور التنمية الصحية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية . وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة فلم تعد فقط مكانا للدرس أو اكتساب المعارف أو المهارات وإنما صارت قوة تطويرية تسهم مباشرة فى حل قضايا المجتمع ومشكلاته .

ولا شك أن هذا التغير فى وظيفة المدرسة قد خلق أبعادا جديدة لأهدافها ومناهجها وأساليب التعليم فيها وأدواته . فصار من الضروري للمدرسة أن ترتب أمورها أهدافا ومناهج ووسيلة لخدمة أغراضها الجديدة .

٩ - تغير وظيفة المعلم :

وبتغير وظيفة المدرسة وانفتاحها على مجتمعها الخارجى تعطيه وتأخذ منه تفيرت بالضرورة وظيفة المعلم وتتوعد الأدوار التى يلعبها . فمن ناحية لم يعد جمهور المعلم هم تلاميذه داخل المدرسة فقط ، وإنما صار جمهوره يضمه أفراد المجتمع جميعا فى بيئته . وتعدت مسئوليته ، بتعدى العملية التعليمية حدود المدرسة وجدرانها ، فشملت المجتمع كله . ومن ثم أصبح من الضرورى أن يعطى المعلم قسطا من نشاطه وجهده الى البيئة المحيطة بمدرسته فى صورة نشاطات التوجيه والإرشاد وخدمة البيئة وحل مشكلاتها ومساعدة الآباء فى حل مشكلاتهم ومشكلات أبنائهم .

وفى الوقت نفسه لم تعد مهمة المعلم التدريس فى مفهومه الضيق أعدادا للدرس وتنفيذا وتقويا له ولن يتم عليهم التدريس ، وإنما صار المعلم فى ضوء مفاهيم التعليم والتعلم الجديدة موجها لتلاميذه نحو النشاطات التربوية التى هى أكثر مناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم والنشاطات العملية التى يمكن أن تكون مجالات لتعليمهم فى المستقبل . وفى الوقت نفسه صار المعلم قائدا فى مدرسته يمارس مسئوليات القيادة تجاه تلاميذه يضمهم على الطريق السوى ويقودهم الى تحقيق غاياتهم وهو أيضا داعية فى بيئته يدعو مجتمعه داخل المدرسة وخارجها الى الالتزام بتيم المجتمع والتمسك بما فى تراثه الثقافى من إيجابيات ، ثم هو فوق ذلك مصلح اجتاعى يعى أهداف مجتمعه فى النمو والتطور ، ويدعو بالقول والعمل الى تبنى هذه الأهداف والسعى لتحقيقها لصالح بيئته ومجتمعه .

ولا شك أن هذا المفهوم الجديد لوظيفة المعلم والأدوار المختلفة المطالب بإدائها يضع أمام معاهد الأعداد والتدريب عددا من التساؤلات ملها مواجعتها والوصول الى حلول لها . ومن هذه التساؤلات كيف يمكن لهذه المؤسسات التى تعد تعليما مستترا للمعلم ضمن قنائه بهذه الأدوار جميعا بالرغم من تشر الظروف والأحوال ؟

١٠ - بزوغ حركة الكفايات التعليمية :

وأخيرا فمن أهم المؤثرات التربوية المعاصرة التى أثرت على عملية أعداد المعلم وتدريبه حركة الكفايات التعليمية . فلقد درجت مؤسسات

اعداد المعلم وتدريبه عند تخطيط برامجها للاعداد والتدريب أن تصيغ أهدافها بطريقة عامة بل وغامضة في أغلب الأحيان . ودرجت على أن تقسم جوانب الاعداد الى جوانب ثلاثة :

الجانب التخصصي او الأكاديمي ، والجانب المهني ، والجانب الثقافي . وكان الجدل يثور دائما حول نصيب كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة في الاعداد . فالبعض من أهل التخصص غالبا ما يطالبون باعطاء جوانب مواد التخصص الاهتمام الأكبر ايمانا منهم بأن المعلم الذي يتقن مادة تخصصه يكون اقدر على القيام ب مهمة التعليم من غيره . والبعض من أهل التربية يدمون لاعطاء وزن أكبر للجانب المهني اقتناعا منهم بأن التعليم مهنة وأن التدريس طريقة ، وأن الاعداد المهني السليم يتطلب اهتماما أكثر بالمواد التربوية والنفسية . كما أكد البعض أهمية الجانب الثقافي للاعداد من منطلق أن المعلم أولا انسان مثقف ، وأن كفاياته ترتبط بامتلاكه نواحي ثقافته وتبثله لقيمه وأفكارها الكبرى . الا أن هؤلاء جميعا لم يهتموا الا بجانب التحصيل والمعرفة ، ولم يعطوا أى اهتمام ملحوظ للمهارات والكفايات التعليمية التي يجب أن يتقنها المعلم والمتعلم . ومن ثم فقد فشلت مؤسسات الاعداد والتدريب في اعطاء المعلم المعدات أو المهارات التي تعينه على عمله المهني وتركته يكتسبها بطريقة عفوية من ممارسته أثناء الخدمة .

وينمو علم النفس التعليمي وبخاصة ما قدمته المدرسة السلوكية من قوانين ونظريات تختص بالتعلم وأساليبه بدأ اتجاه واضح نحو الاهتمام بتنمية المهارات أو الكفايات التعليمية عقلية كانت أو انفعالية أو نفسية حركية . وبدأ في ضوء هذا الاتجاه الجديد أهمية تجزئة العملية التعليمية الى مكوناتها البسيطة والتدريب على كل مكونة أو جزئية صغيرة وبهذا انتقل الاهتمام في اعداد المعلم من جانب التحصيل الى تأكيد جوانب المهارة المختلفة .

وقد كان لهذا الاتجاه الجديد تأثيره الكبير على مؤسسات الاعداد والتدريب . نصار من المهم أن تقوم هذه المؤسسات بالتحليل الدقيق لمختلف جوانب العملية التعليمية وتحديد مكوناتها وجزئياتها الدقيقة ، ثم تدريب المعلم على اتقان المهارات التي تخص كل مكونة صغيرة ابتداء من مهارات تحديد الأهداف وانتهاء بمهارات أساليب التقويم .

استجابة مراكز مصادر التعلم للمتغيرات التربوية :

وبعد ، ففى ظل هذه المؤثرات والمتغيرات التى أصابت التعليم ومؤسسته تسدو مراكز مصادر التعلم الصيغة المناسبة لمواجهة هذه المتغيرات فهذه المراكز بما تضمه من مواد تعليمية مقروءة كالكتب والمراجع والدوريات وما تضمه من مواد تعليمية مرئية من شرائح وأفلام ثابتة ومتحركة ، وما تضمه أيضا من أدوات مسموعة كالتسجيلات الصوتية ، وهى أيضا بما تضمه من وحدات لتخزين المعرفة واسترجاعها بسهولة ويسر كوححدات الكمبيوتر ، كل ذلك فى نظام متكامل شامل تستطيع الاستجابة لهذه المتغيرات أعظم الاستجابة . ويبدو ذلك مما يلى :

١ - ان هذه المراكز أفضل الصيغ استجابة لمواجهة النمو السريع فى المعرفة وتقديم الخدمات بتغيرها للمتعليم بسهولة ويسر علاوة على قدرتها الفاتعة على الاستجابة للتغيرات المستمرة فيها .

٢ - ان هذه المراكز هى القادرة بوحدها المتكاملة ان تستغل الامكانيات التى تقدمها التقدم التكنولوجى الى صناعة التعليم أفضل استخدام ، وهى القادرة على استخدام تكنولوجيات التعليم بأقصى درجة من الكفاية وتوظيفها لصالح العمل التعليمى .

٣ - ان هذه المراكز تستجيب اشد الاستجابة الى ما يؤكد الاتجاه العلمى فى أساليب ومناهج للتعليم . فهى تتيح فرصا أكثر للتعليم من طريق ممارسة الحس واستخدام أساليب الكشف وحل المشكلات .

٤ - ان هذه المراكز وما تضمه من امكانيات للتعليم البرنامجى وغيره وما تتيحه من فرص للتصاميل والتفاعل مباشرة مع الوسائل والأدوات التعليمية قادرة أكثر من أى تنظيم آخر بجعل الوسيلة التعليمية جزءا أساسيا لنظام تعليمى متكامل ترتبط فيه الوسيلة بالأهداف الموضوع للتلميذ .

٥ - ان مراكز مصادر التعلم أكثر الصيغ استجابة لمفهوم الخبرة المتكاملة التى تتفصّل والنشاط الانسانى بمختلف جوانبه . فهى تتيح لكل متعلم فرصة الحصول على الخبرة من خلال ما توفره من مصادر مقروءة ومرئية ومسموعة على درجة كبيرة من الاتساع والتنوع .

٦ - انها تستجيب استجابة كاملة للتغيرات في مفهوم التدريس ، واعتبار الوسيلة التعليمية جزءا أساسيا من الموقف التعليمي ، وليس أداة معاونة فقط . كما انها تقدم امكانيات كبيرة للتعليم المتفرد الذي يستجيب استجابة كاملة لجعل التعليم وفقا لقدرات وحاجات المتعلمين . كما انها من خلال ما توفره من امكانيات تدريسية متنوعة تتيح فرصا اكبر لتنويع أساليب التدريس والتعليم .

٧ - ومراكز مصادر التعليم هي القادرة على الاستجابة لتحقيق الاتجاه الجديد نحو الاهتمام بالتعليم . فهذه المراكز بما تقدمه من تسهيلات متنوعة تساعد المعلم في أن ينتقل بسرعة من دور المدرس والموجه الى دور المنظم لبيئة المتعلم . وتتيح للتلميذ بالتالي أن ينشط هو بمساعدة معلمه للحصول مباشرة على الخبرة التعليمية والأنوات التعليمية من شرائط وأفلام وآلات تعليمية قادرة على تحقيق الأمل في جعل التعلم صلب العمل التربوي .

٨ - ومراكز مصادر التعلم هي القادرة أيضا بما يتوافر لها من امكانيات من ربط المدرسة بالبيئة الخارجية وتوصيل العالم الخارجى الى بيئة التلميذ ودفع المدرسة ومناهجها بقوة للانفتاح على البيئة الخارجية وزيادة قدرتها على تقديم الخدمة لها .

٩ - ومراكز التعلم أيضا تتيح الفرص لتنويع وظائف المعلم وزيادة الأدوار التي يقوم بها داخل المدرسة وخارجها ، فهو بالإضافة الى الأدوار التقليدية التي يمارسها والتي تتيح مراكز مصادر التعلم فرصة لممارستها بطريقة أكثر فاعلية ، فانها تتيح له أيضا فرصة ممارسة الأدوار الجديدة المطالب بها داخل المدرسة وخارجها .

١٠ - وأخيرا فان مراكز التعلم أكثر قدرة على الاستجابة لمطالب حركة التكنيات التعليمية . فهي بما تقدمه من وسائل وفرص تعليمية متنوعة قادرة على تغيير مسار اعداد المعلم بما يزيد من كفاياته ومهاراته التعليمية .

المؤسسة التربوية في حاجة إلى بث خبرة

الأستاذ الدكتور إبراهيم بسيوني عميرة

العيد الأسبق لكلية التربية - بسوهاج

تطور التوجيه الفني تطوراً ملحوظاً منذ أن كان تفتيشاً إلى أن أصبح إشرافاً فنياً وحتى أصبح توجيهياً فنياً ، تطورت فلسفته ، وأهدافه ، ووظائفه ، بما يساعد في زيادة فاعليته وكفاءته .

ومع الاعتراف بما أصاب التوجيه الفني من تطور ، وما أحرزه من تقدم ، وما يؤديه من مهام أساسية في المؤسسة التربوية ، وفي تحسين العملية التربوية ، يبقى هناك مجال لاقتراح مؤسسة أخرى تعمل في خدمة المؤسسة التربوية ، وأن كان استخدامها لم ينتشر بعد في النظم التربوية في العالم العربي أو الخارجى برغم انتشاره في مؤسسات اقتصادية وعلمية أخرى . هذه المؤسسة هي (بيت الخبرة) .

وقبل أن نتطرق إلى هذه المؤسسة المقترحة ، لننتقل إلى ما يدعوا إلى إدخالها في النظم التربوية .

عقبة أمام التوجيه :

الوظيفة الرئيسية للتوجيه هي تحسين العملية التربوية ، هي التوصل إلى كفاءة أكبر في تحقيق الأهداف التربوية ، واستراتيجيات العمل في المدرسة والفصل ، وذلك من طريق رفع كفاءة المعلم ، وتيسير الامكانيات التي تساعد في أداء عمله وتحمل مسؤولياته .

والموجه يقوم فضلاً عن هذا بتقويم المعلم وقد يؤثر هذا بشكل أو بآخر على حرص تربيته أو تقدمه في عمله ، وهنا يبرز التعارض ، فبحكم الطبيعة

البشرية يقدم المعلم أفضل ما عنده في وجود الموجه ، ويخفى مشكلاته ، ومتاعبه ، ونواحي القصور لديه ، ولهذا لا يعرف الموجه أو تخفى عليه بعض أوجه الداء فكيف يصف الدواء .

المشكلة إذن في الجمع بين ، وظيفة تقديم الاقتراحات برفع مستوى الأداء ، ووظيفة تقويم المعلم .

ولا نذكر أن الوظيفتين مطلوبتان وضروريتان للمؤسسة التربوية ، ومن هنا يقترح اللجوء الى مؤسسة أخرى تركز أساسا على الوظيفة التجويدية للعملية التعليمية ، وتقديم العون للمعلم على أداء مهامه دون أن يقوم بعملية تقوية .

وظائف مقترحة لبيت الخبرة :

يمكن أن يقوم بيت الخبرة للمؤسسة التربوية ، فيما يختص بخدمة المعلم بوظائف كثيرة مثل :

١ - نشر الأفكار : وذلك بالاطلاع على كتب ومجلات عربية وأجنبية في مجالات مختلفة واستخلاص أفكار منها يمكن أن تعين المعلم في أداء عمله سواء في توجيه العملية التربوية ، أم توجيه تلاميذه وإرشادهم ، وقد يشمل هذا طريقة للتدريس موضوع معين ، أو صورة أو رسم يعين على ذلك ، أو التعريف بجهاز بسيط ، أو إيصال معلومات تزيد من فهم المعلم لموضوع ، يوضح تطبيقات عملية أو حياتية له . ويسجل هذا في نشرات ترسل الى المعلمين المعنيين في مدارسهم ، وهذا ليس في مقدرة المعلم العادي في الفصل فحصوله على المجلات والكتب وقدرته على قراءتها ، قد لا يكونان في استطاعته وبذلك يستفاد من المعرفة المتاحة على المستوى المحلي والعالمي .

٢ - تيسير تبادل الخبرات : قد يتوصل معلم في موقعه الى أفكار من أسلوب جيد للتدريس أو يتوصل هو أو أحد تلاميذه الى وسيلة تعليمية مبتكرة ، ولو أمكن أن يسجل المعلم ما توصل اليه ويرسل به الى بيت الخبرة ، فيقوم بالدراسة والفحص وأجراء ما يلزم من تنقيحات ، ثم يسجل الفكرة في نشرة منسوبة الى صاحبها وتوزع على المعلمين الآخرين ، ليكون في هذا توسيع لدائرة النفع والاستفادة وفي الوقت نفسه تشجيع لأصحاب الأفكار الجيدة ودافع لهم .

٣ - تبسيط ونشر البحوث التربوية : كثير من البحوث التربوية على المستوى العربى والأجنبى تظل تعيدة محابستها فى مكتبات مراكز البحوث أو كليات التربية ، فإذا أمكن أن تجد من يقوم على قراءتها وتلخيصها ، وإيضاح كيفية الاستفادة منها ثم إيصال هذا كله الى المعلم ، لازدادت الصلات وتوثقا بين البحث التربوى والفصل الدراسى ، ولأصبح للبحث التربوى انعكاساته الفعلية على المعلم والتلاميذ ، وهذا يمكن أن يقوم به بيت الخبرة .

٤ - التوصل الى وسائل تعليمية مبتكرة : المعلم فى حاجة مستمرة الى وسائل تعليمية يفيد منها فى عملية التعليم والتعلم ، وهناك من الأشخاص من لهم مواهب وكفاءات تمكنهم من هذا الابتكار لو تفرغوا لهذا ووجدوا إمكانات وظروف العمل المناسبة ، واتيح لهم الاطلاع على ما يتوصل اليه الآخرون عن طريق الزيارات ، والاطلاع على الكتب والمجلات ، وربما كانت الحاجة أكثر الى وسائل تعليمية تصنع من مواد وأدوات موفرة محليا ، ويمكن أن ينفذها المعلم وتلاميذه ، وإذا أمكن التوصل الى مثل هذه الوسائل توصف بدقة وتعطى تعليمات منفصلة عن كيفية صنعها وترسل الى المعلمين ليتقنوا بصناعتها ، أو اذا دعت الحاجة توزع الوسائل نفسها على المدارس ، كما أن من الوظائف المهمة فى هذا المجال تعريف المعلم بما هو موجود فعلا من الوسائل التعليمية وإرشاده الى كيفية استعمالها .

٥ - الزيارات الميدانية : وهذه زيارات متعددة الأغراض ، زيارات قد يقوم بها الخبراء فى بيت الخبرة للتعرف على واقع المدارس ، ومتابعة المعلمين للتعرف على احتياجاتهم ومشكلاتهم .

وهناك زيارات يطلبها المعلم بنفسه ، حيث يطلب خبيرا يستشيرهُ فى تدريس موضوع معين ، أو فى وسائل تعليمية يحتاج إليها ، أو فى بعض أساليب التقويم أو التوجيه . وإذا وصلنا الى الدرجة التى يطلب فيها المعلم مشورة الخبير فى بيت الخبرة عن طريق اتصال تليفونى أو بريدى حيث يملأ استمارة توضح الغرض من الاستشارة ، ونوع الخبرة التى يطلبها . نكون قد وصلنا الى درجة مألوفة فى النظم التربوية من التعاون لتحسين العملية التربوية بين القائمين عليها والمشاركين فيها .

٦ - **برامج تدريب محددة الغرض** : قد ينظم بيت الخبرة برامج محددة الغرض على المستوى الفردى أو المستوى الجماعى ، وقد ينظم برنامجا تدريبيا لمعلم على استخدام بعض أجهزة العرض ، أو قد ينظم برنامجا تدريبيا لفئة من المعلمين على اعداد اختبارات موضوعية مثلا . ويكون هذا بأساليب التدريب المختلفة التى قد يكون منها ورش العمل التى يتم فيها انتاج شيء معين . . كوحدة دراسية ، أو برنامج للتقويم أو اختبارات أو وسائل تعليمية .

٧ - **خدمات استشارية للإدارات والمؤسسات التربوية** : قد يتوسع العمل ببيت الخبرة بحيث يمكنه تقديم استشارات لإدارات وزارة التربية والتعليم ومؤسساتها مثل إدارات المناهج ، أو الوسائل التعليمية ، أو الأبنية المدرسية ، أو التقويم والامتحانات ، أو البحوث التربوية . ولكن هذا بالطبع متوقف على المجالات التى تفسح له والخدمات التى تطلب منه .

٨ - **القيام بالبحوث** : وهذا جانب يمكن أيضا أن يهتم به بيت الخبرة ، حيث قد تحال إليه بعض مشكلات يطلب إليه بحثها بحثا علميا . ولكن هذه أيضا مرحلة يمكن ألا يبدأ بها إلا اذا حدث اقتناع بدور بيت الخبرة وبعد أن يثبت وجوده فى المجالات الأخرى .

هذا بعض ما يمكن أن يقوم به بيت الخبرة للمؤسسة التربوية .
والسؤال الآن هو من سيقوم بهذا فى بيت الخبرة ؟

الخبراء فى بيت الخبرة :

لنبداً بإيضاح أن العمل فى بيت الخبرة يتطلب كمادات أكثر مما يتطلب وظائف ، بمعنى أن العامل به قد يكون موجهاً ، وقد يكون معلماً ، وقد يكون أخصائياً ، أو خبيراً فى جانب من جوانب العمل به .

نعلم قد تكون له هواية وخبرة ودراية بصنع وسائل تعليمية ، أو أجهزة فى تخصص معين ويستطيع أن يطور وينمى مهارته وكفاءته ، يطلب للعمل فى بيت الخبرة .

وبالطبع ستكون هناك حاجة الى خبراء يعملون في مجالات التخصصات المختلفة التى توجد فى المدارس ، فى القراءة واللغة العربية ، فى التربية الاسلامية ، فى العلوم ، فى الرياضيات ، فى الدراسات الاجتماعية ، فى الفنون التشكيلية ، والموسيقى والتربية الرياضية ، وفى التربية الاسرية ، فى اللغات الأجنبية ، فى الوسائل التعليمية والتقويم ... الخ .

المهم هو توافر الموهبة والخبرة والكفاءة والعلم ، والقدرة على القراءة بلغات أجنبية ، والتفخيس باللغة العربية والعرض بأسلوب مبسط يجذب المعلم ويفيده .

امكانات يلزم توفرها لبيت الخبرة :

١ — مكتبة شاملة تضم الكتب ومواد القراءة لها صلة وثيقة بما يعلم فى المدارس وتشارك فى دوريات من تلك التى لها صلة مباشرة بعلم التعليم العام والتسجيلات الصوتية والمرئية المناسبة .

٢ — مختبرات للمواد الدراسية المختلفة .

٣ — ورش بها الأجهزة والأدوات التى يمكن بها تنفيذ الوسائل التعليمية المبسطة .

٤ — وسائل للتصوير والطباعة تعين على طبع النشرات بسرعة .

٥ — وسائل انتقال ونقل واتصال كافية ، وتعمل بكفاءة .

هذا مرض سريع للفكرة ، يرجى منه تقديمها ، ويمكن بالطبع أن يكون هناك مزيد من الدراسة الفاحصة لها حتى تعود بأكبر قدر من الفائدة على التربية التى تهتم بالنشأة مستقبل الأمة واستثمار طاقاتها ، وهو استثمار يفوق عائده على المدى الطويل وفى مجالات أخرى كثيرة .

الدروس الخصوصية بين الحقيقة والأوهام

للككتور يحيى طلعت

مدير عام ادارة غرب القاهرة التعليمية

من الدروس الخصوصية ؟ ان اغلب ما يكتب او يقال ليس اكثر من انطباعات يستمدّها صاحبها مما يراه في محيطه المحدود ، أو خواطر تأتي انعكاسا لميله الخاص المسبق مما لم يعرضه على محك البحث والدراسة . ونحن نشكو في الواقع من آفتين متعارضتين تمثلان خطرا على سلامة الحوار ، وهو جوهر الديمقراطية التي يبشر بها واقعنا الجديد . وهاتان الآفتان هما : الميل الى التهوين والتبرير من بيده المسئولية ذمرا لمواقفها ، والميل الى التهويل والمبالغة من يتخذ موقف الناقد . وما بين افراط وتفریط وتهويل وتهوين لا نجاة الا بان يمتدح الميزان ويستقيم الطريق ، ويقوم الحوار على أساس من الحقائق الموضوعية التي يفصح عنها البحث العلمي الجاد ، وتستنبطها من الواقع أدواته وأساليبه ، وتنطق بها لغة الأرقام . لقد حذرنا « بكون » من كثير من الأوهام التي تفرضها علينا روابطنا وعلائقنا بموضوع البحث . فلنخرج من توقعة هذه الأوهام على نور الحقيقة الموضوعية فذلك أول الطريق الى كل اصلاح ، وطوق النجاة من كل تخبط أو ضلال .

وهذا المقال هو عرض لدراسة استطلاعية ميدانية لموضوع الدروس الخصوصية استطلعت بهذا النهم ، ونبتت فكرتها الأولى أثناء اجتماعات قيادات العمل التربوي بإدارة غرب القاهرة التعليمية في صيف ١٩٨١ حيث استقر الرأي على أن موضوع الدروس الخصوصية أخطر من أن يلقي القول فيه على عواهنه ، بل لابد من دراسة موضوعية وميدانية تجرى على

الاصول العلمية . وكانت هذه الدراسة التى تمت صياغتها فى مارس ١٩٨٢ ،
والتي قام بمبئها توجيه التربية الاجتماعية .

وغنى عن الذكر أن هذه الدراسة ليست فصل الخطاب ولا نهاية
المطاف فى موضوعها ، بل هى خطوة لابد أن تتلوها وتدعمها خطوات على
الطريق نفسه . وهى ككل أعمال البشر لا يمكن أن تبلغ مبلغ الكمال ، وقد
نوهنا فى تعليق يسير ببعض ما نأخذه عليها .

موضوع الدراسة :

حاولت الدراسة أن تجيب على عدد من الأسئلة ، من أهمها : ما مدى
انتشار الدروس الخصوصية ؟ وما الأسباب التى تدمو الطلبة والطالبات
وأولياء الأمور الى الإقبال عليها ؟ وما يشكون منها ؟ وما المواد التى يتزايد
إقبالهم على تلقى هذه الدروس فيها ؟ وما مدى نجاح المجموعات الدراسية
التي تنظمها الوزارة ، وهل لها تأثير بارز فى الحد من ظاهرة الدروس
الخصوصية ؟ وما هى أفضل الأساليب لتنظيمها وعملها ؟

وتحاول الدراسة فى ختامها أن تنتهى الى التوصيات والمقترحات التى
ترى أنها كفيلة بعلاج سلبيات هذه الظاهرة .

منهج البحث وخطواته :

اتبعت الدراسة منهج جمع المعلومات واستطلاع الراى عن طريق
تصميم استبانة استبيان وزعت احداها على عينة من الطلبة والطالبات ،
والأخرى على عينة من أولياء الأمور .

وبطبيعة الحال روعى فى تصميم الاستبانتين الشروط المنهجية المطلوبة
من حيث دقة الصياغة ووضوح المطلوب والبعد عن الغموض ، والتغطية
الشاملة لجوانب الموضوع والعلاقات بينها ، والبعد عن الأسئلة الإيحائية ،
والمرونة باتاحة الفرصة للملء الاستبانة لاضافة ما قد لا تستوعبه
الاستبانة من معلومات أو بيانات ، والا تفصح الاستبانة عن شخصية
المجيب ، تشجيعا له على الادلاء ببياناته وآرائه بكل صراحة ووضوح .

وقد جرى تنقيح الاستمارتين من خلال عدة اجتماعات تهييدية نوّقت فيها تصميميهما باستفاضة ، ثم من خلال اجراء الاستبيان بصورة تجريبية على عينتين احدهما من ٢٥٠ طالبا وطالبة والاخرى من ١٥٠ من اولياء الامور . وبعد هذه التجربة التهييدية وما تخضعت منه من تعديلات اُخذت على الاستمارتين اجرى الاستبيان على العينتين النهائيتين ، وروى فيهما أن تكونا مناسبتين من حيث الحجم ، فكانت اولاهما مكونة من ١٠٠٠ طالب وطالبة يمثلون ٢٪ تقريبا من جملة طلاب وطالبات الادارة ، وكانت العينة الثانية مكونة من ٥٠٠ من اولياء الامور .

وكانت العينتان بصورة عامة غير متحيزتين ، فقد مثلت اولاهما طلاب الادارة بنسب تواجدهم في مراحل ونوعيات التعليم المختلفة وفي الصفوف المختلفة منها بعد استبعاد تلاميذ المدارس الابتدائية بفرض أن الدروس الخاصة لا تمثل ظاهرة خطيرة في هذه المدارس .

كذلك كانت عينة اولياء الامور ممثلة تمثيلا سليما للمستويات الاقتصادية والاجتماعية لسكان الادارة ، فكان ٨٢٫٢٪ منهم من الموظفين (العاملين لقاء أجر) و ١٢٪ من العاملين في المهن الحرة و ٥٫٨٪ من المتقاعدين .

هذا وقد اجري الاستبيان في وقت واحد توحيدا للظرف الذي يتم فيه جمع المعلومات والآراء .

وبعد جمع استمارات الاستبيان تم تفريغ بياناتها وتصنيفها في جداول احصائية واستخراج نسبها وتحليل دلالتها بالاساليب العلمية المعهودة .

نتائج الدراسة :

١ - انتشار الدروس الخصوصية : بلغت نسبة من يتلقون دروسا خصوصية ٤٦٫٥٪ في المدارس الامدادية و ٥٤٫٥٪ في المدارس الثانوية العامة و ٦٦٪ في المدارس الفنية و ٢٢٪ في دور المعلمين والمعلمات .

وترتفع نسبة الاقبال على هذه الدروس في الصفوف النهائية ، ففي المرحلة الامدادية ترتفع من ٤٠٪ في الصفين الاول والثاني الى ٥٠٫٥٪ في

الصف الثالث . وفي المدارس الثانوية العامة ترتفع من ٤١٨٪ في الصف الأول و ٤١٪ في الصف الثاني الى ٧١٪ في الصف الثالث . وهي في الصف الثالث أعلى في القسم الأدبي (٧٣٫٧٪) عنها في القسم العلمي شعبة الرياضة (٧٢٫٥٪) وشعبة العلوم (٦٧٫٤٪) .

ويختلف الوضع في التعليم الفني حيث أعلى نسبة بالصف الثاني (٧٧٪) وهي في الصف الأول تكاد لا تذكر (٥٫٥٪) .

أما في دور المعلمين والمعلمات فتنحيز النسبة من ٢٨٫٦٪ في الصف الأول الى ٤٠٪ في الصف الثاني الى ١٧٪ في الصف الثالث الى ٢٧٫٢٪ في الصف الرابع الى ١٣٫٣٪ في الصف الخامس .

وفي رأينا أن هذه النسب الأخيرة لا دلالة احصائية لها لضآلة الرقم المطلق الذي تعبر عنه والذي يثبت عند الرقم (٢) فيما عدا الصف الرابع فيبلغ (٣) .

وقد ربطت الدراسة بين الإقبال على الدروس الخصوصية ونوع التعليم ومرحلته والصف الدراسي ، ولكتهما لم تربط بينهما وبين الجنس (الذكور والإناث) والسن ودخل الأسرة والبيئة (الحى السكى) وكلها في رأينا علاقات هامة كان من المهم استظهارها .

٢ - المواد التي يتزايد الإقبال فيها على الدروس الخصوصية : كان ترتيب هذه المواد تنازليا كالآتي : الرياضيات (٢٥٫٨٪) - اللغة الإنجليزية (٢٤٫٤٪) - اللغة العربية (٢٢٫٩٪) - اللغة الفرنسية (١٧٫٨٪) - الكيمياء (١٣٫٧٪) - الفيزياء (١٣٫٣٪) - الجغرافيا (١٢٫٣٪) - الفلسفة (١١٫٩٪) - التاريخ (١٠٫٤٪) - الأحياء (١٠٫٣٪) - الدين (٨٫٠٪) .

وفي المواد التي تختص بها المرحلة الابتدائية كانت النسبة ٩٫٥٪ للعلوم - و ٣٪ للمواد الاجتماعية .

وفي مواد التعليم الفني كانت النسبة ٦٦٪ للحاسبة ، و ٥٦٪ للرياضة المالية ، و ٩٪ لإدارة الأعمال ، و ٣٫٠٪ لعلم النفس ، و ٤٫٠٪ للمسكرتارية .

ويتشابه هذا الترتيب وترتيب المواد التي سبق لامرأاد العينة الرسوب فيها ، فكانت هذه تنازليا : اللغة الانجليزية (٤٥ ٪) — الرياضيات (٣٨ ٪) — اللغة العربية (٣١ ٪) — اللغة الفرنسية (١٢ ٪) — الكيمياء (١١ ٪) — الفيزياء (٩ ٪) — التاريخ (٥ ٪) — الجغرافيا (٣ ٪) — الاحياء (٢ ٪) — علوم للاعدادى (٥ ٪) — مواد اجتماعية للاعدادى (٣ ٪) — تربية قومية (١ ٪) .

وفي التعليم الفنى كانت النسبة ٢٣ ٪ فى كلا المحاسبة والرياضة المالية و ١١ ٪ فى الآلة الكاتبة .

وقد يوحى التشابه بين الترتيبين بأن الطلبة يقبلون على تلقى الدروس الخصوصية فى المواد التي سبق لهم الرسوب فيها ، ولكن هذا الظن ينبئ به الانخفاض المبين فى النسب والقيم المطلقة فى الترتيب الأخير عنها فى الترتيب الأول ، وفى اجابة ٦٨٤ ٪ من امرأاد العينة بالنفى على سؤال صريح : هل سبق أن رسبت فى المادة أو المواد التي تتلقى فيها دروسا خصوصية ، ولم يجب على هذا السؤال ٢١٨ ٪ منهم وأجاب بالاثبات ٩٨ ٪ منهم فقط .

ولكن هذا التشابه فى الترتيب يوضح على كل حال التصور المشترك للطلبة والطالبات حول صعوبة بعض المواد ، كما يوضح ترتيب مواد الرسوب أن هذا التصور ليس بعيدا عن الحقيقة . وفى هذا الصدد ينبئ بالائفات الى ضرورة الاستمرار فى تحسين وتبسيط المناهج والكتب وطرائق التدريس فى عدد من المواد ، وفى مقدمتها الرياضيات واللغة الانجليزية ، وبدرجة اقل اللغة العربية .

٣ — أسباب لجوء الطلبة الى الدروس الخصوصية : من الواضح أن الاسئلة التي توجه الى الطلبة فى هذا الشأن هى من أسئلة الراى التي ينبئ الاحتراز فى تحليلها ، فليس من الضرورى أن يكون السبب الذى يعتنقه الطالب ويدينه هو السبب الحقيقى — وفيما يلى الأسباب التي وردت ونسبة من وافقوا عليها :

السبب	النسبة
١ - لضعفى فى هذه المادة	٤٤.٥٪
ب - لرغبتى فى مزيد من التقوية	٣٣.٤٪
ج - لاستغاضى القليلة من معلم الفصل	١٧.٦٪
د - لعدم اقتناعى بنظام المجموعات الدراسية	١.٢٪
هـ - للرغبة فى الحصول على مجموع مرتفع	٣٠.٧٪
و - لرغبة ولى امرى	٤.٢٪
ز - لعمودى على ذلك	٤.٦٪

ومن الواضح أن الأسباب (١ ، ب ، هـ) كلها من قبيل واحد ، إذ تعبر عن عدم رضاء الطالب عن مستواه وتشكل ٨٨.٦٪ من الاجابات . أما السبب (د) فلا يمكن أن يكون سببا أصيلا ، فليس الأصل أن ينضم الطالب الى مجموعة دراسية وتكون الدروس الخصوصية بمنزلة البديل الا اذا كان يعانى من علة فى موقفه الدراسى تدفعه الى هذه أو تلك .

وهنا لنا مأخذان : أولهما على صياغة الاستبيان ، إذ تنتقد الوضوح والدقة فى تفصيل الأسباب ، وثانيهما على طريقة التحليل إذ استخرجت النسب المئوية منسوبة الى جملة طلاب العينة ، وبذا لم تكن دقيقة فى دلالتها لأن الطلاب الذين يتلقون الدروس لا يشكلون سوى نصف العينة نحسب . ومن ناحية أخرى يتضح من أرقام الجداول أن بعض الطلبة أبدوا أكثر من سبب ، ولذلك كان من الأنسب أن تحسب كل اجابة الى مجموع الاجابات فى هذا الموضوع ، وليس الى مجموع افراد العينة .

ويتضح هذا الخطأ المنهجى أكثر اذا انتقلنا الى تحليل :الأسباب الأخرى التى أوردها الطلبة غير ما اقترحته عليهم استشارة الاستبيان — وهى عبارة عن ٢٤١ اجابة لم تبين لنا جداول التحليل عدد أصحابها . ومن الواضح أنهم يمثلون على أحسن تقدير نسبة أقل من ربع العينة أقل من نصف من

يتلقون الدروس الخصوصية ، ولا يمكن معرفة النثل الحقيقي لهذه الاسباب دون معرفة الوزن النسبي لأصحابها بين افراد العينة .

أما بالنسبة لأولياء الأمور فقد رأى ٦٤٦٪ منهم أن سبب الدروس الخصوصية في تأسيسهم علميا للمستقبل ورأى ٢٨٢٪ منهم أن السبب هو الرغبة في تأسيسهم علميا للمستقبل ورأى ٣٠٨٪ منهم أنه الرغبة في معاونة المدرسة في أداء رسالتها الصعبة .

٤ - أسباب نفور بعض الطلاب من الدروس الخصوصية : كانت هناك الكثير من الاسباب نكتل في ذكر أهمها وعدد الاجابات التي أبدتها :

السبب	التكرار
١ - الاعتماد على النفس	١٤٤
ب - اخلاص المعلمين في شرح الدروس بالمدرسة	١٠٢
ج - عدم توافر المال اللازم	٨٢
د - فيها مضیعة للوقت والجهد	٦٧

٥ - حجم مجموعات الدروس الخصوصية : ٢٩٧٪ ممن يتلقون هذه الدروس يتلقونها بمفردهم ، و ٢٠٨٪ مع زميل واحد ، و ٤٩٥٪ مع أكثر من زميل .

٦ - المجموعات الدراسية في المدرسة : ٤٧٨٪ من افراد العينة ينخرطون في مجموعة دراسية أو أكثر في المدرسة ، و ٤٥٢٪ لا يشتركون فيها ، و ٧٪ لم يوضحوا موقفهم .

ويرى ٦٢٥٪ من افراد العينة ان المجموعة الدراسية تفنيهم عن الدرس الخصوصي ، و ٣٧٪ لا يرون ذلك .

و ٦٣٦٪ ينصحون زملاءهم بالاشتراك فيها ، و ٣٦٤٪ لا يرون نصيحهم بذلك .

ويرى ٤٩٪ من أفراد العينة أن تكون المجموعة بين ٦ - ١٠ طلاب على حين يرى ٣٢٫٧٣٪ أن تكون من ١١ - ١٥ طالبا .

وتوافق الغالبية ٥٢٫٧٪ على أن يتراوح اشتراك المجموعة بين جنبيه واثنين شهريا ، على حين يرى ٢٤٫٢٪ من أفراد العينة أن يتراوح الاشتراك بين جنبيين وثلاثة جنيهات شهريا .

ويرى أفراد العينة أن مزايا المجموعة هي على الترتيب : تقوية الطلاب الضعاف في المواد الدراسية - وسيلة ايجابية لمراجعة المواد - تكلفتها اقل من الدروس الخصوصية - تتيح للطلاب فرصة لزيادة المعلومات - تساعد في فهم المواد التي لم تشرح جيدا في الفصول - تساعد في رفع درجات أعمال السنة - تغني عن الدروس الخصوصية - تتيح فرصة المناقشة في المواد بين الطلاب والمعلمين - تعاون في التدريب على اجابة اسئلة كثيرة - وسيلة للارتفاع بالمجموع ... الخ .

ويرون أن عيوبها تتمثل فيما يلي على الترتيب : كثرة عدد طلابها - عدم مناسبة مواعيدها - ارتفاع تكلفتها - ضيق وقتها - عدم اهتمام المعلمين وتأخرهم عن الحضور - عدم جدية الطلاب - انقاصها من فترة الاستذكار - لا تيسر الفهم للطلاب - تساعد في فقد ثقة الطلاب بانفسهم واعتمادهم على الغير .

٧ - اقتراحات أولياء الأمور لمواجهة الدروس الخصوصية : ٧٨٫٤٪

يرون تحسين أوضاع المعلم ، و ٧٧٫٤٪ يرون تنظيم مجموعات دراسية في المدرسة ، و ٧٥٪ يحبذون اجراء الامتحانات الشهرية ، و ٧٢٫٨٪ ينادون بمتابعة الأسرة لابنائها ، ويدعو ٦٧٫٤٪ الى تشجيع الطالب على الاعتماد على النفس ، ويرى ٦٧٪ ضرورة متابعة الاخصائى الاجتماعى للطلبة .

توصيات الدراسة ومقترحاتها :

بعد ان استعرضت الدراسة النتائج السابقة انتهت الى جملة من المقترحات والتوصيات ، تضمنتها أربع مجموعات على النحو التالى :

أولا — توصيات ومقترحات خاصة بالطالب :

- ١ — استمرار الاهتمام بالانضباط المدرسى ومحاربة التسبب .
- ٢ —حث الطلاب على الاستذكار الجاد منذ بداية العام الدراسى ، وربط ذلك بمبدأ التقويم المستمر والاختبارات الشهرية .
- ٣ — عدم السماح للطلاب الراسب بالاعادة الا بعد دفع التكاليف الفعلية لتعليمه ضمانا للجدية .
- ٤ — التأكيد المستمر من قبل الرواد والمعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين والآباء وأجهزة الاعلام على أهمية المتابعة البقطة لشرح المدرس ، وأنها الضوء الذى ينير عملية الاستذكار ويحقق عائدها المرتجى ، وكذا بث الثقة فى نفوس الطلاب بأن الجانب المعرفى فى المنهج هو فى متناول ادراك الطالب العادى وفى مستواه .

٥ — توعية الطلاب بسبلبيات الدروس الخصوصية ، سواء بتأثيرها السلبى على التفاصيل الصحيح للجانب المعرفى ، أم على نضج شخصياتهم .

ثانيا — توصيات ومقترحات خاصة بالمعلمين والمؤسسات التعليمية :

- ١ — تحقيق الانضباط لا فى النواحي الشكلية الخاصة بانتظام الحضور والانصراف محسب ، وإنما أيضا فيما يتعلق بجدية العمل التربوى ذاته .
- ٢ — تنظيم اجتماعات دورية يدعى اليها رواد الفصول المعلمين وأولياء الأمور لمدايسة كل ما يتعلق بتلاميذ الفصل وتقديمهم أو تخلفهم فى الدراسة ، ولتوثيق العلاقة بين المنزل والمدرسة .
- ٣ — قيام مجالس الآباء والمعلمين بدورها الفعال والخروج بها من اطار المظهر الشكلى الذى تتسم به حاليا .
- ٤ — متابعة نتائج الامتحانات الشهرية متابعة جادة ، ومناقشتها مع أولياء الأمور وفى اجتماعات الجمعية العامة ومجلس ادارة المدرسة ، وتكليف المدرسين الأوائل بتقديم العلاج المناسب باشراف ورعاية المدرسة .
- ٥ — اقناع المعلمين بما قد تمثله الدروس الخصوصية من اساءة اليهم والى صورتهم وكرامتهم .

٣ - توصيات ومقترحات خاصة بأولياء الأمور :

- ١ - تبصيرهم بأضرار الدروس الخصوصية على تحصيل ابنائهم ونمو شخصياتهم .
- ٢ - حثهم على عقد الصلات المنيدة بالمدرسة والتعاون معها .
- ٣ - دعوتهم الى المشاركة الجادة والمستمرة في مجالس الآباء ونشاطاتها .

رابعا - توصيات خاصة بالمسؤولين :

- ١ - ضرورة العودة الى نظام اليوم الكامل .
- ٢ - الاستمرار في تقوية الشعور ضد الدروس الخصوصية بصورتها الراهنة ، وتنظيم ما قد تدمو الضرورة اليه منها بما يتفق ومصلحة الطلاب وكرامة المعلمين ، ووضع الضوابط الكفيلة بذلك ، ومتابعة التنفيذ بكل دقة وصرامة .
- ٣ - الالتزام باللوائح التي تحدد عدد المجموعة الدراسية بما بين ٨ ، ١٢ طالبا واشراف الادارات التعليمية الدقيق على هذه المجموعات ، وقصرها على الطلاب الضعاف والمحتاجين اليها فقط .
- ٤ - شرح موضوعات المقرر على اشرطة كاسيت ، وتوزيعها على من يحتاجون اليها بأسعار مناسبة .
- ٥ - الاستمرار في تحسين أوضاع المعلمين المادية .
- ٦ - تخصيص قناة مستقلة بالتلفزيون للبرامج التعليمية ، مع تنويع فقراتها وشمولها بحيث تغطي جميع نوعيات التعليم ومختلف صفوفها ، ومراعاة أن تكون هذه الفقرات في صورة جذابة وتربوية سليمة ، وتعديل مواعيد البث لتتلاءم وأوقات الطالب .
- ٧ - العمل على حل مشكلات العجز وعدم التأهيل في بعض هيئات التدريس .
- ٨ - توجيه وسائل الاعلام - وبخاصة المرئية منها - الى الاقلال نسبيا من اذاعة المسلسلات والمباريات الرياضية ، وبخاصة في فترات

الذروة من العام الدراسي . حتى لا تكون وسيلة لجذب الطلاب وتباعدهم من عملية التحصيل مدة طويلة من اليوم .

٩ - البحث عن نظام أفضل لتوجيه الطلاب المتخرجين في مرحلة معينة الى ما يناسبهم من الأعمال أو الدراسات دون الاقتصار على التصنيف على أساس مجموع الدرجات فقط .

١٠ - الاستمرار في تطوير الكتب المدرسية وإخراجها حتى تزداد مناسبتها لمدارك الطلاب وجاذبيتها لهم .

١١ - الاستعانة بتكنولوجيا التعليم الحديثة على نطاق تجريبى وفي حدود الإمكانيات المتاحة ، مثللقاء دروس من طريق الدوائر التلفزيونية المغلقة .

خاتمة :

لا يسعنا في نهاية هذا العرض الا الاعتراف بأن هذه الدراسة قد سحبت فراغا في دراسة أوضاعنا التعليمية ، وأن نعرب عن الأمل في أن تتوالى دراسات من هذا النوع تشتق مادتها من الميدان ، ويقوم بها من كابدوا خبرة التعليم في مدارسنا .

ولا يفوتنا أن ننوه بأن كثيرا مما انتهت اليه الدراسة قد بدأت الوزارة - مشكورة - في الأخذ به ، مثل الاهتمام بالانضباط في المدارس ، والمحاسبة الدقيقة على غياب الطلاب ، وإجراء الاختبارات الشهرية ، وتحسين المناهج والكتب الدراسية ، ومعالجة العجز في هيئات التدريس ، وعقد الدورات التدريبية بمختلف أنواعها ، وإدخال صيغة التعليم الأساسي .

وإذا كانت القرارات المنظمة لكل ذلك قد صدرت ، فأننا نعرف جميعا أن العبرة بالتطبيق السليم والحقيق ، وهنا نأتى الى مرحلة التنفيذ ، وهى ليست مسئولية جهة واحدة ، بل هى مسئوليتنا جميعا ، آباء ومعلمين ومقادة ، وحتى الطلاب لهم دورهم الملحوظ في ذلك . فلنضطلع جميعا بمسئولياتنا بكل أمانة من أجل الوصول الى الغاية التى ننشدها جميعا ، وهى الاعداد الأمل لجيل المستقبل .

استراتيجيات التدريس بين نظريتنا والتعليم

وسلوك المعلم

الأستاذ الدكتور وليم عبيد

استاذ ورئيس قسم المناهج

كلية التربية — جامعة عين شمس

مفهوم استراتيجية التدريس :

يستخدم مصطلح « استراتيجية » في كثير من المجالات والنشاطات مثل. استراتيجية تنظيم القوى العاملة واستراتيجية تنظيم الأسرة واستراتيجية التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وبالنسبة للمجالات التربوية فقد مرص. المصطلح نفسه على كثير من نشاطاتها فمعظمنا على دراية بالدراسة التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في السبعينات تحت عنوان « استراتيجية التعليم » وهناك دراسات عن « استراتيجية المناهج » ، « استراتيجية التقويم » ، « الاستراتيجية الاستقصائية » ... الخ .

غير اننا في هذا المقال نتحدث عن « استراتيجية التدريس » بمعنى قريب من مفهوم « طرق التدريس » وذلك مع الوعى بأن هناك فرقاً بين « الطريقة » و « الاستراتيجية » فالطريقة ترتبط بمدخل معين لتحسين عملية عرض معلومة ما مثل طريقة الالغاء وطريقة الحوار وغيرها . اما الاستراتيجية التدريسية فترتبط بسلوك المعلم ككل داخل الفصل والانعال التي يقوم بها والمتابع الذي تتم به هذه الانعال والتحركات في سبيل الوصول الى اهدف تدريسية محددة حيث قد تتضمن استراتيجية ما أكثر من طريقة .

ولفظة « استراتيجية » نحت عربى مصدره كلمات غير عربية مثل كلمة Strategy الإنجليزية وهذه الكلمة مشتقة بدورها من كلمة اغريقية قديمة Strategia تعنى « الجنرالية » (Generalship) والكلمة الاغريقية هذه مشتقة من مركب من لفظين هما Agein وتعنى « جيش » Stratos وتعنى « يقود » . ومن ثم فان الكلمة تختص أصلا بفن قيادة الجيوش وتستخدم لتدل على قيادة مهل عسكرى فى حالة وجود صراع مع عدو . ولعل تقدير الناس للأعمال التى يقوم بها العسكريون — ان لم يكن الخوف منهم — وتقديرهم لحقة اساليب ادارة العمل العسكرى ادى الى انتشار هذا المصطلح فى معظم المجالات ، على أن جميع الاستخدامات لكلمة « استراتيجية » تنطلق من منطلق عام يأخذ فى اعتباره وجود مهمة هادفة تتضمن تحديد الأهداف بدقة وتحليل الموقف ووضع خطة للوصول الى تلك الأهداف مع احتساب امكانية وجود عقبات تحول دون تحقيق تلك الأهداف .

ومن هذا المنطلق يمكننا هنا وضع تعريف اجرائى لمصطلح « استراتيجية التدريس » على انها : توليفة من المهام التى يقوم بها المعلم داخل الفصل للوصول الى أهداف معينة على أن تتضمن هذه التوليفة للتتابع الذى تسير فيه الحركات التى تؤدى الى النتائج المستهدفة ، كما تتضمن الابدائل التى يمكن اتباعها للحيلولة دون حدوث ما يناقضها .

وعلى الرغم من أن البعض يرى عدم مناسبة استخدام كلمة « استراتيجية » فى عمل التدريس داخل الفصل نظرا لأن هذا العمل لا يتضمن جانباً « صراعياً » وهو العنصر الرئيسى الذى يبرر استخدام كلمة استراتيجية فى موقف ما ، الا أن الكثيرين يرون وجود هذا الجانب الصراعى فى الموقف التعليمى ونذكر على سبيل المثال « أوثنيل سميت » من جامعة جنوب فلوريدا الذى يرى أن قاعة الدراسة تحوى معلما كما تحوى عددا من التلاميذ فى مواقف يكون تحقيق الأهداف فيها من خلال أعمال يقوم بها المعلم وذلك فى مواجهة مقاومة ما تنشأ أحيانا عند بعض التلاميذ نتيجة تعارض فى الدوافع أو عدم توافق بين التعليم وقابلية التعليم أو اختلاف فى الأهداف أو فى وسائل بلوغها ، فالمعلم مثلاً قد يرى أن هناك ضرورة لادارة حازمة للتلاميذ حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وهو ما قد لا يراه التلاميذ أو بعضهم ، وفى معظم الأحيان تفرض علاقة السلطة فى المواقف التعليمية أن يكون المعلم أكثر نفوذاً .

والذى يهنا هنا هو أن استخدام كلمة استراتيجية وغيرها من كلمات مثل « تحرك » و « تكيف » لهو دليل على الاهتمام بالموقف التعليمى فى حد ذاته والتركيز على السلوك التعليمى للمعلم المرتبط به بعد أن كان الاهتمام تناصرا على « التعلم » ونظرياته ومحاولة تلمس طرق التعليم المناسبة لكل نظرية تعلم .

وسنعرض فيما يلى أمثلة لاستراتيجيات فى السلوك التعليمى مبنية على أسس من نظريات التعلم وأخرى مبنية على الموقف التعليمى بما فيه من تفاعلات بين المعلم والمادة والتلاميذ المتعلمين .

استراتيجيات المتاهة والموقف اللغز :

كانت — ولا تزال — استراتيجيات التدريس تتكون من محاولات لفرض أنماط مشتقة من مفاهيم فلسفية وسيكولوجية على السلوك التعليمى .

نبوعى أو دون وعى كان السلوك التعليمى مبنيا على فكر فلسفى مؤداه أن الكائنات الحية فى هذا العالم عليها إما أن تكيف نفسها للبيئة التى تعيش فيها أو تنفى . وقد استتبع ذلك بالضرورة البحث عن طرق للبقاء وكان لتلك الطرق محدّدات وعوائق بعضها ناشئ من استمرارية التغير وبعضها ناشئ عما سُمى بالاختيار والانتقاء الطبيعى والتكيف المحصل للمواقف الجديدة . وقد كانت المتاهة وصندوق اللغز اللذان اخترعهما « ثورندىك » لدراسة التعلم عند الحيوان نماذج مصفّرة للنموذج الكونى للتكيف . فالفأرة وقد جردت من الطعام داخل المتاهة اعتبّدت على الهرب لاستمرار بقائها ، وقد فعلت ذلك عن طريق المحاولة والخطأ .

أن عملية التعلم تلك كانت من وجهة نظر « ثورندىك » نوعا من الاختيار الطبيعى فى خضم التغيرات السلوكية انتهت الى تكيف وبقاء وقد استبعد « ثورندىك » أن تكون الفأرة هربت عن طريق التقليد أو التعليم . وفى ضوء تلك الفلسفة فإن على المعلم أن يكتشف الشروط الطبيعية للتعلم (Learning) وأن يشكل سلوكه التعليمى (Teaching) ليناسب تلك الشروط . وقد صاغ « ثورندىك » الشروط الطبيعية للتعلم فى قوانينه الثلاثة المعروفة بقوانين الاستعداد والتدريب والأثر وذلك على غرار قوانين الميكانيكا النيوتونية الثلاث لوصف الحركة .

ويعود الفضل لـ « سكينز » في التفكير بأن سلوك الفسارة في الموقف اللغز يمكن أن يكون قد تأثر بالشخص الذي كان يجرى التجربة . ويكون هذا التأثير بطرق متعددة أحدها هو مكافأة السلوك الذي يسير باتجاه النجاح وعدم مكافأة المحاولات غير الناجحة . وبهذه الطريقة استطاع القائم على التجربة أن يشكل سلوك الحيوان بتقريبات من النجاحات المتدرجة نحو النمط المرغوب . وبذلك أدخل « سكينز » تحسينا على قوانين « ثورنديك » في التدريس والأثر واستبدل هذين القانونين بمفهوم تشكيل سلوك المتعلم من طريق اضافات ناجحة باتجاه السلوك المستهدف .

واستنادا الى هذه الفلسفة ظهر نمط آخر من التعليم من خلال مايسمى بـ « التعليم البرنامجي » الذي يتضمن تعلما تزايديا تحت تأثير الدعم أو التعزيز المخطط . وقد كان من نتيجة ذلك أن أصبح التأكيد على مفهوم « تعديل السلوك » حيث يصبح التعليم مسألة دعم لسلوك مرغوب وعدم دعم للسلوك غير المرغوب فيه . ومن ثم يصبح سلوك التلميذ المتعلم مؤطرا بما يتفق مع الشروط الطبيعية للتعلم وعلى المعلم لكي يكون ناجحا أن يخلق ظروفا تتفق وتلك الشروط وأن يكيف سلوكه التعليمي بما يخدم تلك الظروف .

وقد كان من رأى « جون ديوى » أن النشاطات الفكرية ان هى الا استجابات لنوع من المواقف المفزة والى أن الانسان يتصرف ازاء الموقف اللغز بنجاح عن طريق تحليل الموقف ووضع خطة للتعامل معه . وقد سمى « ديوى » تلك الخطة « فرضا » . وبعد وضع الخطة يتم تجريبيها بالتدرب عليها تصورا ثم بالتدرب العملى فعلا . ويبدو أن « ديوى » يشترك مع « ثورنديك » في بعض المبادئ وأن اختلفت مسمياتها عند كل منهما وذلك فيها يختص ببدا التكيف ، ولكنها يختلفان أساسا في أن « ديوى » يرى أن الانسان يكيف نفسه من خلال « الذكاء » وليس من مجرد المحاولة والخطأ . واستنادا الى فلسفة « ديوى » ظهر نمط من السلوك التعليمي يشار اليه بـ « الطريقة الاستقصائية » (Inquiry Method)

وقد جاء « كليبارك » بعد ذلك ببضع سنوات ليضع صياغة اعم لانتكار ديوى أسماها « الطريقة الأوسع » (The Brooden Method) والمعروفة لدى الكثيرين باسم « طريقة المشروع » (The Project Method)

التي تتكون من أربعة عناصر هي : وضع الفروض والتخطيط والتنفيذ والتقييم . وقد أكد « كليبترك » أن التلاميذ هم العنصر الرئيسي لهذه الطريقة حيث يقتصر عمل المعلم هنا على مساعدة التلاميذ في وضع الفروض والخطط وتوجيههم في تنفيذها وتوجيهها كما أنه يكون مصدرا للمعلومات على أن يطلبها التلاميذ بأنفسهم وعند شعورهم بالحاجة إليها وعلى أن تعطى بصورة لا تفقد التلاميذ دورهم كمتعلمين يعتمدون على أنفسهم بالدرجة الأولى .

وفي ظل فلسفة الاختيار الطبيعي جاء « موريسون » ليقول أيضا بأن التعلم طريقة للتكيف للعالم الذي يعيش فيه المتعلم . وقد كان « موريسون » يميز بين الاداء ونواتج التعلم وبين الخبرة ونواتج التعلم ، فمن وجهة نظره فإن المرء لا يتعلم خبرة ولكنه يتعلم من الخبرة . وباختصار فإن التعلم عند « موريسون » ليس سلوكا ولكنه كيف للشخصية ، وهذا التكيف يحكم ما يجيء بعد ذلك من سلوك .

وهو بذلك يترجم فلسفة التكيف للبيئة من أجل البقاء الى تكيف للشخصية كناتج من دورة التعلم . وقد وضع « موريسون » نبطا من السلوك التعليمي مناظرا لدورة التعلم أسماه التعليم المنتظم (Systematic Teaching) أو قانون التمكن والذي وضع احكامه كالآتي : اختبر مسبقا ، علم ، اختبر ، شخص ثم علم ثانية . . . كرر ذلك الى درجة التمكن . وعلى الرغم من أن قانون التمكن الذي قال به « موريسون » ظهر في عام ١٩٣٤ إلا أن فكرة التعليم من أجل التمكن أو التعلم لدرجة التمكن Mastery Seaming تستحوذ على اهتمام المربين المعاصرين منذ أن نادى بها بلوم في نهاية الخمسينات .

« الحديث بقية »

التقويم المرحجي الميزان للأهداف الوحدانية

الدكتور صلاح الدين محمود علام

مدرس القياس والتقويم والإحصاء التربوي

كلية التربية - جامعة الأزهر

عرضنا في العددين السابقين من صحيفة التربية أهمية الصياغة الإجرائية للأهداف الوجدانية ، وحاولنا الربط بين المكونات الأساسية للجانب الوجداني للسلوك والمستويات المختلفة للأهداف التعليمية الوجدانية ، وكيفية الصياغة الإجرائية لهذه الأهداف في بعض هذه المستويات .

واستكمالا لهذا الموضوع سوف نلقى الضوء في هذا المقال على كيفية تقويم الأهداف الوجدانية تقويماً مرجحاً الميزان Criterion Referenced ويعتمد هذا النوع من التقويم على تحديد الأهداف الوجدانية وصياغتها صياغة إجرائية ، أي في صورة نواتج يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة في سلوك الطلاب بحيث تكون قابلة للقياس Measurable ، ونوازن سلوك الطالب أو أدائه بمستوى أداء يتفق عليه . وهذا يتطلب ابتكار مواقف وأساليب تسمح للطالب بأن يكشف عن هذه الجوانب الوجدانية في سلوكه . وما لا شك فيه أن التقويم الوجداني للسلوك يعد أكثر صعوبة من التقويم المعرفي لأسباب كثيرة نذكر منها :

١ - أنه لا يوجد اتفاق تام على تحديد وتعريف مكونات الجانب الوجداني للسلوك كما سبق أن رأينا . كما أن هذه المكونات تصعب ملاحظتها ملاحظة مباشرة في سلوك الطلاب . إذ كثيراً ما يجد المعلم صعوبة في تحديد ما يود ملاحظته في سلوك الطالب الذي لديه مركب قيمي أو اتجاه

معين أو ميل نحو موضوع ما مثلا . فمما لا شك فيه أن هذه المكونات الوجدانية تحدث داخل الطالب ، وتقويم هذه المكونات غير المنظورة يحتاج الى تحليل سلوكى بحيث يمكن ملاحظة السلوك ملاحظة مباشرة تمكس تأثير هذه المكونات . وبالطبع يواجه المعلم المشكلة نفسها فى حالة التحليل السلوكى لمكونات الجانب المعرفى مثل الفهم والتطبيق والتحليل وما الى ذلك . وهذا النوع من السلوك يسمى السلوك أو الاداء الأقصى للطالب Maximum Performance حيث يؤدي افضل اداء ممكن ليحصل على درجة مرتفعة فى الاختبار .

الا أن المشكلة تزداد حدتها فى الجانب الوجدانى للسلوك أو ما يسمى بالسلوك أو الاداء المميز للطالب Typical Performance حيث يستجيب للمواقف الاختبارية كما هو بالفعل فى سلوكه اليومى المعتاد .

ولذلك يجب أن يفكر المعلم جيدا عند تحديده وصياغته للأهداف الوجدانية فى المواقف السلوكية المعينة المرتبطة بهذه الأهداف وأن تتباين هذه المواقف بحيث تعكس التغير السلوكى المطلوب .

٢ - أن الأهداف الوجدانية يصعب تقويمها من فورها وبخاصة بالنسبة للأهداف المرتبطة بالمستويات الوجدانية العليا مثل مستوى تكوين القيم أو مستوى التنظيم القيمى ، فهذه تتكون طوال حياة الطالب . وإن كان يسهل ذلك الى حد ما فى حالة الأهداف المرتبطة بالمستويات الوجدانية الدنيا مثل مستوى القبول أو مستوى الاستجابة .

٣ - أن تقويم الأهداف الوجدانية يتطلب من المعلم ملاحظة الطالب ملاحظة متكررة طوال اليوم الدراسى فى عينات مختلفة من المواقف التى يمكن أن تظهر فيها هذه الاستجابات التى يهتم المعلم بملاحظتها . فلكى يدرس المعلم ميول الطالب فانه يحتاج الى ملاحظته فى وقت نراغه مثلا . ولكن ملاحظة الطالب فى موقف واحد لا تكفى للحكم على ادائه المميز . فالسلوك الوجدانى يعتمد على مزاج الطالب والالفة بالموقف وتفاصيل البيئة المحيطة بالطالب وعوامل أخرى كثيرة . فالطالب الذى يبدو عدوانيا فى كثير من المواقف والظروف ربما يجعل المعلم بحكم عليه بأنه شخص عدوانى ، ولكن الطالب ربما يكون فى حالة من الضيق نتيجة قلقه المستمر على شىء ما . ولكنه

ربما يبدو في حالة تكيف تام بعد انقضاء عدة أسابيع أو عدة شهور . وبذلك
فإن ما يلاحظه المعلم في مواقف قليلة عن طالب معين ربما يكون مجرد
انحراف وقتي ، ولكن بلا شك فقد ميز هذا الطالب في هذا الوقت .

ولذلك فإن هذا يحتاج الى أن يحدد المعلم بطريقة مباشرة أو غير
مباشرة الوقت الذي سجل فيه ملاحظاته ونوع المواقف والمثيرات التي
واجهت الطالب الذي يلاحظه ، على أن لا يؤثر موقف الملاحظة في سلوك
الطالب ونظرا لصعوبة ملاحظة المعلم لطلابه طوال اليوم الدراسي أو خلال
أطول فترة أثناء الدراسة فإنه يمكنه أن يعتمد على الاستجابات اللفظية
التي يطلبها من الطالب مثل الأسئلة المباشرة وعبارات الاستبيانات . ولكن
يجب عليه تفسير البيانات المستمدة من هذه الاستبيانات بحذر شديد على
أن يتأكد من صدق التفسير باستخدام ما يجمعه عن الطالب من ملاحظات
مختلفة أثناء قيامه بالنشاطات المدرسية .

٤ - نظرا لصعوبة التحديد الفعلي الدقيق لكثير من المفاهيم والمكونات
الوجدانية مثل مفهوم الذات أو اتجاه الطالب نحو مادة دراسية معينة أو
اتجاه نحو المعلم أو نحو المدرسة ، فإن المعلم لا يستطيع الاعتماد على أداة
قياس واحدة تقيس أو تعكس أبعاد مفهوم الذات أو أبعاد الاتجاه . إذ من
الصعب احتواء هذه الأبعاد جميعا وقياسها مباشرة بأداة قياس واحدة .
لذلك ربما يكون من الأفضل اتباع استراتيجية الالتفاف حول هذه الأبعاد ،
وهي أن يستخدم المعلم عددا من المقاييس المختلفة التي تحتوي الأبعاد
المطلوبة ، وبذلك يحصل المعلم على صورة أفضل عن المكونة المطلوب
قياسها .

٥ - يحاول الطلاب « تزوير Fake » استجاباتهم أو سلوكهم
المطلوب إذا ما شعروا أنهم سوف يكونون عرضة للنقد ، أو أن الدرجات
التي ستقدر لهم في هذه المواقف سوف تؤثر على مستقبلهم الدراسي بعامة .
وهنا يجب أن يفرق المعلم بين استخدام البيانات المستمدة من استجابات
الطلاب لهذه المواقف لغرض التقويم الجماعي واستخدامها لغرض التقويم
الفردى ففي الحالة الأولى يمكن أن يستجيب الطلاب لهذه المواقف (التي
تكون عادة استجابات لفظية) دون الحاجة الى ذكر أسمائهم على صحيفة

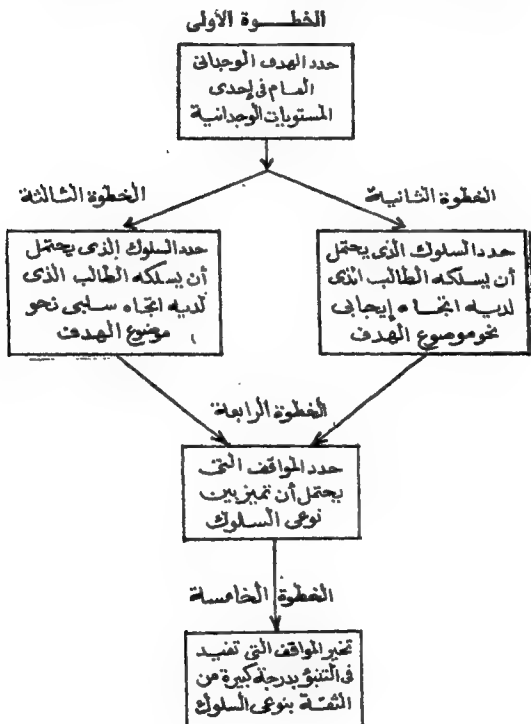
الاستبيان مثلا . وهنا يمكن للمعلم أن يستفيد من هذه البيانات في اتخاذ قرارات بشأن تأثير المادة التي يقوم بتدريسها مثلا في السلوك الوجداني لمعلم طلابه حتى يستطيع معرفة نواحي القصور في الأسلوب الذي يتبعه في عملية التعليم أو في الأدوات والوسائل التعليمية وغيرها من النشاطات التعليمية . أما في الحالة الثانية فإن المعلم يجب أن ينصح الطلاب بكتابة اسمائهم على صحيفة الاستبيان أو التقارير الذاتية وغيرها من أدوات القياس ليتمكن من توجيه كل طالب أو مساعدته في تقويم نفسه تقويما ذاتيا بالنسبة للأهداف الوجدانية المطلوبة . ولكن يجب أن يؤكد المعلم لطلابه على سرية الإجابة وعدم تأثيرها على موقفهم التحصيلي أو الدراسي أو على حريتهم الشخصية .

مدخل لتقويم الأهداف الوجدانية :

لتقويم الأهداف الوجدانية يجب على المعلم أن يحصل على معلومات من الطلاب في صورة نتائج معين Product أو سلوك يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة في مواقف معينة . وهذه المواقف التي تعتبر بمنزلة مثيرات يلاحظ المعلم عن طريقها النتائج أو السلوك المعين بحيث يمكنه الاستدلال منها على مشاعر الطلاب في مواقف مستقبلية مشابهة .

فمثلا ربما يحاول المعلم قياس توافق التلميذ في مرحلة التعليم الاساسي مع أقرانه عن طريق ملاحظة سلوكه في مواقف مختلفة تتطلب علاقات مع الأقران أو عن طريق استخدام التقارير الذاتية على أمل أن يحصل المعلم بهذه الطرق على بعض الأدلة التي تساعد في التنبؤ بسلوك التلميذ مع الآخرين في مستقبل حياته . فبالرغم من اختلاف المواقف التي يمكن أن يستخدمها المعلم في هذا التقويم عن مواقف الحياة المستقبلية للتلميذ إلا أنه يجب أن يكون هناك نوع من التشابه بين هذه المواقف . فهذا التشابه هو الذي يسمح بالتنبؤ بقدر من الثقة بسلوك الطالب في المستقبل . وبالطبع يرتبط هذا ارتباطا وثيقا بأدوات قياس الأهداف الوجدانية وطرق بنائها . إذ أن هذه الأدوات تشتمل عادة على مواقف سلوكية ترتبط بالمكونة الوجدانية أو الهدف الوجداني المطلوب قياسه . وهذا بلا شك يتطلب تحديد هذه المواقف الاختبارية وتعريفها التي تقدم لنا الدليل الذي يستخدم للتنبؤ بالسلوك الوجداني المستقبلي للتلميذ . أي أن هذا يتطلب تحديد النطاق السلوكي Behavioral Domain الذي سوف يستخدمه المعلم في بناء المقياس . ويجب أن يعتنى بتحديد هذا النطاق بالقدر نفسه من الدقة الواجبة في الاختبارات التحصيلية المرجعية الميزان (يمكن الرجوع الى

صحيفة التربية التي صدرت في مارس عام ١٩٨٢ لمزيد من توضيح كيفية تحديد النطاق السلوكي) . فمما لا شك فيه ان التحديد الدقيق للنطاق السلوكي يساعد المعلم في التعرف على المتغيرات التي يود قياسها .
وقد عرضنا في العدد السابق من صحيفة التربية لاحدى استراتيجيات تحديد النطاق السلوكي الوجداني تلخصها في الشكل التخطيطي الآتي :



والخطوة التالية هي ابتكار مواقف وأساليب تسمح للطلاب أن يكشفوا عن السلوك الوجداني المطلوب . وبالطبع لن نستطيع لضيق المساحة أن نعرض بالتفصيل لطرق بناء أدوات لقياس مدى تحقق الأهداف الوجدانية ، إذ توجد عدة كتب ومراجع تناولت هذا الموضوع . ولكننا سنعرض باختصار لأهم الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم في قياس الأهداف الوجدانية . ويمكن تصنيف هذه الطرق كالآتي :

طرق تعتمد على الاستماع الى ما يقوله الطالب ، وطرق تعتمد على ما يتسنى للطلاب كتابته ، وطرق تعتمد على ملاحظة ماذا وكيف يسلك الطالب أو يؤديه ، وطرق تعتمد على ملاحظة إبتعاد الطالب عن السلوك السلبي . ويجب على المعلم أن يحدد بنفسه الطريقة أو الطرق التي تناسب بدرجة أفضل الهدف المطلوب قياسه والاستجابة المطلوبة من التلاميذ نتيجة للخبرات المدرسية التي يرون بها . ونبها على توضيح مختصر لهذه الطرق :

١ - **الملاحظة الشخصية** : وهي تد المعلم بمعلومات أكثر صدقا عن مشاعر الطلاب وانفعالاتهم نحو موضوع أو شيء معين . ويجب أن تكون هذه الملاحظات واقعية وكبيرة بقدر الإمكان . ويجدر ملاحظة السلوك التلقائي للطلاب في مواقف طبيعية أو اصطناعية لكي يستجيب الطالب استجابة تتفق فعلا ومشاعره وانفعالاته .

٢ - **موازين التقدير** : تختلف موازين التقدير عن الاختبارات الموضوعية في عدم وجود اجابة واحدة صحيحة أو خاطئة لكل مفردة من مفرداتها . ويمكن أن يستخدم المعلم موازين التقدير في قياس الأهداف الوجدانية المرتبطة باليول والاتجاهات والقيم . وتوجد كثير من الطرق التي يمكن للمعلم اتباعها في اعداد موازين التقدير مثل طريقة ثيرستون وليكرت وغيرها .

٣ - **المقابلات الشخصية** : يستطيع المعلم استخدام المقابلات الشخصية في الحصول على معلومات تتصف بالسرية والثقة بينه وبين الطالب . ويمكن أن تكون المقابلات الشخصية مقننة أو غير مقننة ، ومعدة مسبقا أو غير معدة . وعادة تتم المقابلة الشخصية وجها لوجه ، ويمكن

بذلك الحصول على معلومات مفيدة عن الطالب تساعد المعلم في توجيه الطالب نحو تحقيق الهدف الوجداني . ولكن يجب أن يتأكد المعلم من أن الطالب لا يجيب عليه بما يمتقد أنه يحاول إرضاءه .

٤ - مؤشرات الأداء : ويمكن أن يستخدم المعلم هذه المؤشرات في المواقف التي يود أن يظهر فيها الطالب ميله أو تنوقه أو اتجاهه من خلال ما يختاره ويؤديه الطالب من نشاطات حرة أو نشاطات محددة .

٥ - قوائم المراجعة : ويمكن استخدام هذه القوائم في تسجيل تفضيلات الطالب وميوله وكثير من المعلومات المرتبطة بمتغيرات معينة .

تمثالا يمكن تسجيل اسم الطالب في أعلى القائمة والسلوك المطلوب الى الجانب الأيمن من القائمة . ويمكن أن يكون السلوك لفظيا أو غير لفظي . ومن أمثلة السلوك اللفظي :

أن يشترك الطالب في المناقشة اثناء الدرس وهذا السلوك ربما يتضمن أن الطالب :

١ - يؤيد الأقوال أو الآراء الصحيحة .

٢ - يدافع عن الآراء الصحيحة .

٣ - ينتقد الخطأ المقترحة .

٤ - يقترح حلولاً لمشكلات معينة .

ومن أمثلة السلوك غير اللفظي : أن يشارك الطالب في النشاطات المدرسية مشاركة فعالة . وهذا ربما يتضمن أن الطالب :

١ - يشترك في بعض الجمعيات المدرسية .

٢ - يقضى وقت فراغه في تنفيذ بعض المشروعات المرتبطة بنشاطات هذه الجمعيات .

٣ - يتعاون مع زملائه في إنجاز بعض مشروعات يختارونها بأنفسهم . وهكذا .

وهنا يمكن للمعلم أن يراجع السلوك المطلوب ويضع علامة + مثلا أمام هذا السلوك إذا تبين له أن الطالب قد أدى السلوك بطريقة ايجابية ، وربما يضع علامة - إذا كان السلوك عكس ما هو مطلوب . ونوصي المعلم أن يحتاط من مشكلة تزويد Fake الاستجابات من جانب الطالب في المقاييس التي تعتمد على التقرير الذاتي مثل موازين التقدير والاستبيانات كما سبق أن ذكرنا . فعندما يشعر الطالب بأن هناك قيودا تحد من استجابته فانه ربما يلجأ الى تزوير استجابته بحيث تبدو أكثر قبولاً للمعلم . وهنا ربما يكون من الأفضل العناية بصياغة عبارات هذه الاستبيانات بحيث تشير الى معظم الناس بدلا من أن تشير الى الطالب نمثلا تكون العبارة « كيف يشعر معظم الناس نحو » بدلا من أن تكون « أشعر نحو » .

أر ربما تشير العبارة الى سلوك أو مشاعر الطالب في الماضي بدلا من أن تشير الى سلوكه ومشاعره الحالية ، وبذلك تقلل من حساسية الطلاب عند استجاباتهم للأبعاد التي نهتم بقياسها .

مشكلة تحديد مستوى الأداء المقبول :

من بين المشكلات الأخرى المرتبطة بتقويم الأهداف التعليمية الوجدانية مشكلة تحديد مستوى الأداء المقبول ، أي مستوى الأداء الذي يجب أن يحققه أو يصل اليه الطالب لكي يعتبر أداء مقبولا على المستوى المطلوب .

ويتطلب هذا في الحقيقة جمع بيانات كافية عن الطلاب لفترات زمنية معينة باستخدام أدوات القياس التي أثبتنا إليها بحيث نستطيع عن طريقها معرفة الأداء المميز للطلاب في هذه الفترات الزمنية . نمثلا إذا تبين لنا أن ٦٥٪ فقط من الطلاب في عامين متتاليين قد وافقوا على العبارات التي تشير الى اتجاه ايجابي نحو المدرسة في أحد الاستبيانات فان هذا ربما يكون دليلا على أن البرنامج التعليمي أو النشاطات التعليمية المدرسية تحتاج الى شيء من التعديل أو التطوير بحيث تؤدي الى التغير السلوكي الوجداني المطلوب .

ويمكن بعد إجراء هذا التطوير رفع مستوى الأداء المطلوب الى ٧٥٪ مثلا في الأعوام التالية ، وإعادة جمع البيانات المستمرة للتأكد من تحقق هذا المستوى . وفي الحقيقة فانه يصعب التحديد الكمي لمستوى الأداء في الجانب الوجداني ، فمستويات الأداء للاستجابات الوجدانية الإيجابية أو السلبية لا تدل على قوة هذه الاستجابات وإنما تدل فقط على اتجاه الاستجابة .

وبالطبع فإن تحديد الاستجابة يساعد المعلم في تعديل الخبرات التعليمية التى يشترك فيها الطلاب . وهنا ربما يكون من المفيد حقا تسجيل سلوك الطلاب قبل العملية التعليمية وبعدها وعرض قوائم السلوك فى الحالتين على مجموعة من المحكمين من المعلمين وأولياء الأمور وربما من الطلاب أنفسهم للحكم على السلوك الأفضل فى الحالتين . ولكن يجب أن لا نوضح لهم أى القوائم ترتبط بالسلوك قبل العملية التعليمية وأياها يرتبط بالسلوك بعد العملية التعليمية . كما يجب أن نقدم لهم مجموعة من المحكات الواضحة التى يصدرون أفكارهم على أساسها . ويمكن أن تكون الأحكام فردية بناء على هذه المحكات أو جماعية بناء على اتفاق المجموعة على السلوك الأفضل . فإذا ما تبين أن سلوك الطلاب بعد العملية التعليمية أفضل فإنا هذا ربما يكون دليلا على تحسين السلوك بالرغم من عدم تحديد مستوى الأداء تحديدا كميا .

(٢)

أثر نشاطات الفرق الرياضية وتمارين اليوجا

للتنفس والتعبير الحركى على السعة الحيوية

لطلبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

للدكتورة ناهد عبد المعطى اسماعيل

مدرسة بكلية التربية الرياضية بنات بالقاهرة

فى العدد الثانى من صحيفة التربية الصادر فى يناير ٨٢ قدمت الباحثة الجزء الاول من هذا الموضوع ، واستكمالا للبحث نواصل نشر الجزء الثانى منه فيما يلى :

التوصيات :

اعتمادا على منهج البحث ووسائله ، ونتيجة لمجموعة التفسيرات التى اسفرت عنها نتائج الدراسة ، تتقدم الباحثة بمجموعة التوصيات والمقترحات التى صنفتم على النحو التالى :

(١) وصيات عامة :

- ١ - القيام بعمل توعية شاملة لدور التعبير الحركى وتشجيع طالبات الكلية للاشتراك فى فريق التعبير الحركى بشتى الطرق كعرض الامسام المشوقة للتعبير الحركى .
- ٢ - اجراء بعض التعديلات على برنامج الكلية باضافة فروع جديدة مثل التعبير الصامت .
- ٣ - تخصيص وقت أطول للتعبير الحركى ضمن البرنامج الدراسى .

(ب) توصيات خاصة :

- ١ - القيام بتوعية شاملة لليوجا بعامة .
- ٢ - عمل دراسة خاصة بتمرينات اليوجا للتنفس وتعميمها لكل من هيئات التدريس والطالبات .
- ٣ - ادخال تمرينات اليوجا للتنفس ضمن منهج الكلية وتعميمها على جميع طالبات الكلية طوال العام الدراسى .

مرافقات البحث
جداول التدريب الأسبوعية
مرافق (١) الوحدة التعليمية الأولى للأسبوع الأول والثاني الزمن : ٣٠ ق
جدول (١)

الموضوع	النشاط
١ - النفس الكامل	
الحركة والتنفس	(الوقوف) .
الوضع الابتدائي	تأدية النفس الكامل (شهيق - احتفاظ بالتنفس . زفير يكرر مع زيادة الفترة الزمنية لكل جزء من أجزائه .
بعض تمرينات خاصة بالتنفس	تمارين (١)
الوضع الابتدائي	(الوقوف) .
الحركة والتنفس	شهيق ميق وبطيء مع قبض الاليتين (١ - ٤) طرد الزفير والاسترخاء (٨-٥) يكرر (٨-١) .
	تمارين (٢)
الوضع الابتدائي	(الرقود)
الحركة والتنفس	- شهيق ميق وبطيء مع ثني الركبتين على البطن وضغطها باليدين (١ - ٤) .
	- فرد الركبتين مع طرد الزفير والاسترخاء (٧ - ٨) .
	- يكرر الشهيق مع ثني ركبة القدم اليمنى (١ - ٢) ثم اليسرى (٣ - ٤) .
	- رفع الرجل اليمنى عاليا (٥ - ٦) ثم اليسرى (٧ - ٨) .
	- الاسترخاء (٩ - ١٢) يكرر (١ - ١٢)

ملاحظات : أثناء تأدية النفس الكامل يراعى عدم تجزئته أى اتصال
أجزائه بعضها مع بعض .

الموضوع	النشاط
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	تمرين (٣) (الوقوف) . (الوقوف - الزراعان أماما) . شهيق عميق (١ - ٤) الاحتفاظ به مع تحريك الزراعين على شكل دائرة أمام الصدر (٥ - ٨) خفض الزراعين مع طرد الزفير بقوة (٩ - ١٠) التبلت (١١ - ١٢) يكرر (١ - ١٢)
	تمرين (٤) شهيق عميق مع رفع العقبين (١ - ٤) طرد الزفير ثنى الركبتين والوصول الى وضع الفرصاء (٥ - ٨) الرجوع الى الوضع الابتدائي (٩ - ١٢) يكرر (١ - ١٢)

مرافق (٢) الوحدة التعليمية الثانية للأسبوع الثالث الزمن ٤٥ ق

جدول (٢)

الموضوع	النشاط
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	تعلم الأوضاع العشرة لتمرينات اليوجا للتنفس ، بدون تنفس أولا ، وثانيا مع التنفس . الوضع الأول : (الوقوف) . شهيق عميق مع ضم الكفين أمام الصدر وثنى المرفقين وتباعدهما ، ونفخ البطن للداخل والصدر للخارج ولأعلى (١ - ٤) .

ملاحظات : نرى جدول (٢) - لابد أن يأخذ كل وضع من الأوضاع العشرة شكله الصحيح .

الموضوع	النشاط
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	<p>الوضع الثاني :</p> <p>(نهاية الوضع السابق) .</p> <p>سقوط الجزء العلوى من الجسم لأسفل بالتدريج مع فرد الركبتين ، ووضع الكفين منبسطين على الأرض متوازيين مع راسي القدمين ، والتصاق الجبهة والاذن بالركبتين والبطن للداخل (٥ - ٧ مع حبس النفس .</p> <p>إطلاق الزفير كاملا وبقوة من الفم مع دفع المعدة للخارج (٨) .</p>
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	<p>الوضع الثالث :</p> <p>(نهاية الوضع السابق) .</p> <p>وضع الساق اليمنى مفردة للخلف مع ملاصقة الركبة للأرض وثى ركبة القدم اليسرى (١ - ٢) ورفع الرأس لأعلى وللخلف والضغط على الجانب الأيسر (٣ - ٤) .</p> <p>شهيق عميق مع دفع المعدة للخارج (٥ - ٨) .</p>
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	<p>الوضع الرابع :</p> <p>(نهاية الوضع السابق) .</p> <p>دفع الرجل اليسرى الى الخلف بجسوار اليمنى (١ - ٢) .</p> <p>وضع المقعدة لأعلى مع تدلى الرأس لأسفل ، الذقن ملاصقة للصدر للوصول الى شكل هرمي بالجسم (٣ - ٨) مع حبس النفس</p>
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	<p>الوضع الخامس :</p> <p>(نهاية الوضع السابق) .</p> <p>ثنى المرفقين للداخل مع لمس الأرض بأصابع القدمين والركبتين والصدر والجبهة مع وضع المعدة للداخل (١ - ٤) إطلاق الزفير (٥ - ٨) .</p>

مرافق (٣) تابع الوحدة التعليمية الثانية للأسبوع الثالث الزمن : ٥ ق

جدول (٣)

الموضوع	النشاط
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	الوضع السادس : (نهاية الوضع السابق) . دفع الرأس والجزء العلوي من الظهر لأعلى وللخلف (عمل تقوس) مع ابتعاد الركبتين والصدر عن الأرض وذلك بفرد المرفقين (١ - ٤) شهيق عميق (٥ - ٨) .
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	الوضع السابع : (نهاية الوضع السابق) . وضع المقعدة لأعلى قليلا مع تسلي الرأس لأسفل فتكون الذقن ملاصقة للصدر مع حبس النفس (١ - ٨) .
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	الوضع الثامن : (نهاية الوضع السابق) . تقديم ركبة القدم اليمنى للأمام بحيث لتغطي الذراعين العموديتين على الأرض مع الضغط بفخذ هذه القدم على الجانب الأيمن . الرأس لأعلى وللخلف (١ - ٤) . إطلاق الزفير (٥ - ٨) .
الوضع الابتدائي الحركة والتنفس	الوضع التاسع : (نهاية الوضع السابق) . تقديم القدم اليسرى بجوار اليمنى مع فرد الركبتين تماها والرأس لأسفل مع لمس الجبهة والأتف والركبتان والمقعدة لأعلى (١ - ٤) .

الموضوع	النشاط
الوضع الابتدائي	الوضع العاشر : (نهاية الوضع السابق) .
الحركة والتنفس	الرجوع للوضع الأول مع تأدية الشهيق (٥ - ٨) وبهذا نكون قد أتممنا الأوضاع العشرة كتمرين واحد . يكرر التمرين عدة مرات .
الوضع الابتدائي	الاسترخاء : (الرقود — العينان مغلقتان) .
الحركة	تأدية استرخاء لجميع عضلات الجسم ابتداء من أصابع القدمين الى الرأس والاحتفاظ بهذا الوضع مدة دقيقتين .

مرافق (٤) الوحدة التعليمية الثالثة للأسبوع الرابع والخامس الزمن ٦٠ ق
جدول (١)

الموضوع	النشاط
أولاً :	التدريب على النفس الكامل (١) :
	(شهيق — حبس النفس — زفير) إيقاع منظم لمدة ١٥ ق .
ثانياً :	بعض تمارينات خاصة بالنفس :
الوضع الابتدائي الحركة والنفس	التمرين الأول : (الانبطاح) التنفس ببطء من الأنف مع الضغط بالكفين على الأرض برفع الجذع في وضع الانبطاح المائل (١ — ٤) حبس النفس (٥ — ٨) . طرد الزفير من الفم مع الرجوع للوضع الابتدائي (٩ — ١٢) يكرر (١ — ١٢) .
الوضع الابتدائي الحركة والنفس	التمرين الثاني : (الجلوس الطويل — الفراغان أماماً) . شهيق شهيق ببطء من الأنف مع التسدج في وضع القربة (١ — ٤) . ثني الركبتين مع إطلاق الزفير ببطء من الفم (٥ — ٨) . يكرر أخذ الشهيق والجسم في وضع ثني الركبتين (٩ — ١٢) الرجوع للوضع الابتدائي مع إطلاق الزفير (١٣ — ١٦) . يكرر (١ — ١٦) .
ثالثاً :	الأوضاع العشرة للنفس :
	التدريب على الأوضاع العشرة السابقة والتي تتمثل في تمرين واحد مدة مرات من ٢٥ : ٥٠ . تمرين (حسب الإمكانيات) .
رابعاً :	الاسترخاء (٢) :
	يكرر تمرين الاسترخاء السابق المؤدى في الوحدة التعليمية الثانية .

ملاحظات :

- (١) يراعى عدم التشنج أثناء تأدية النفس الكامل .
- (٢) يراعى استرخاء جميع أجزاء الجسم .

الحاجة إلى سياسة عامة لصحة البيئة المصيرية دراسة تحليلية

للكاتبة عائدة عبد العظيم البنا

مدرسة بقسم المواد الصحية بكلية التربية
الرياضية - جامعة حلوان

ان مصر - وطننا الحبيب - تمر بمرحلة تطور اقتصادى كبير يهدف الى رفع المستوى الاقتصادى للشعب المصرى للاسهام فى بناء حضارة مصرية حديثة . واذا كان المائد الاقتصادى للفرد من الاهداف الاساسية لهذا التطور فانه يجب الا يغيب عن الاذهان أن صحة الفرد هى الأساس لنجاح تقدم الشعوب . فالانسان هو الهدف والوسيلة . ان مصر لا تقتصها الكفايات العلبية التى تستطيع بامانة أن تساهم فى تطور الاقتصاد المصرى دون الاضرار بصحة المواطنين . فلقد خلق الله الكون ليسعد الانسان بالحياة فيه وليستثمره وليس ليستقله ويحواله الى مصدر خطر عليه .

تستهدف هذه الدراسة تحليل الحاجة الى سياسة مخططة عامة للبيئة المصرية . فالبيئة المصرية كانت - ولا تزال - حقلا لتجارب المشاريع البيئية التى اتسمت بقصور فى دراستها قبل وضعها محل التنفيذ . ومع تغير المجتمع المصرى من مجتمع زراعى الى مجتمع صناعى تعرضت البيئة المبيولوجية المصرية للمشكلات التى اثرت على مستوى صحة البيئة المصرية . سوف تتناول الباحثة هذه الدراسات بنائقة النقاط التالية :

١ - خطة عامة لاستثمار مصادر الغذاء والاستعمال الصحيح والامثل للأراضى .

٢ — التحكم في مصادر تلوث الهواء والماء والتربة .

٣ — الحاجة الى تنظيم معدل النمو السكاني .

٤ — التربية والتوعية في مجال صحة البيئة كعلاج لمشكلات البيئة المصرية .

وتعتمد صحة البيئة على التفاعل بين المصادر الطبيعية في البيئة ، سلوك واتجاهات الأفراد في هذه البيئة ، ومدى فاعلية السياسة البيئية الموضوعة . ويجب أن يكون المحور والهدف هو صحة الانسان وصالحه ونتاج نشاطه في البيئة .

استثمار مصادر الغذاء المتاحة والاستعمال الصحيح والأمن للأراضي :

اننا في ميسيس الحاجة الى تخطيط سياسة متكاملة لاستثمار مصادر الغذاء المتاحة فمصر تمر بمرحلة انتقالية من المعاناة الى الرخاء ، ومن الارتجال الى التريث والتفكير فيما هو قائم وما يجب أن يكون . ولضمان الوصول الى الرخاء يجب أن تكون هناك سياسة متكاملة وعلى مراحل يحسها الشعب ليستعيد ثقته بنفسه .

ان تعبير استثمار يجب أن يكون هو الهدف والسياسة التي تشكل سلوك الدولة والأفراد والبعيد عن اصطلاح استفلال شكلا ومضمونا . والأرض هي مورد لمصادر الغذاء والحفاظ على ما تثبت الأرض تكليف من الله ولذا يجب على الانسان المحافظة عليها والاستمتاع بها وليس بتبديدها أو الحاق الضرر بها . فالأرض هي اثن المصادر الطبيعية قاطبة (غابات — مزارع — محيطات — بحار — بحيرات — أنهار — جبال — باطن الأرض) وهذه المصادر الطبيعية هي دعائم الحياة للانسان . واذا ما أصبح الانسان والبيئة وحدة واحدة وحدث التفاعل الحركي بينهما فانه يتعين اجراء المزيد من الدراسات حول نشاط الانسان المرتبطة ببيئته ويقوانين الطبيعة (٤) .

لقد كان المصري الأول في عهد الفرعنة مخططا ومنفذا لسياسة عامة تستهدف استفادته وحسن استثماره لمصادر الغذاء وحسن استعماله للأرض . فالأراضي الزراعية كانت للزراعة والصحارى كانت للمعابد والمسكن وتشهد على ذلك اثارهم والنقوش التي تشيع على جدران

معابدهم . أما المصري في العهد الحديث وفي القرن العشرين على وجه التحديد ، بدأ في تحويل الأراضي الزراعية الى مبان سكنية متجنبا بذلك على مصادر الغذاء . وكان لزاما عليه البحث عن مصادر أخرى لغذائه فلجأ الى استصلاح الأراضي الصحراوية في الوقت نفسه شهدت فيه احصائيات تعداد السكان نزايذا مطردا بالاضافة الى انخفاض كثاءة التربة نتيجة للسليبيات التي نتجت عند بناء السد العالي .

لذا وجب أن تكون هناك خطة عامة تضمها الدولة وتكون ملزمة لجميع الهيئات . هذه الخطة تستهدف استثمار مصادر الغذاء والاستعمال الصحيح والأمثل للأراضي يراعى أن تكتل هذه الخطة النقاط التالية :

— أن يكون التخطيط لمصادر الغذاء على أساس خطة طويلة الأجل وليس مجرد خطط سنوية تخضع لبدأ « من اليد الى الفم » .

— عدم التمدى على الأراضي الزراعية وتحويلها الى أراض للبناء وأن يخضع هذا الفعل لأحكام تجريف الأراضي الزراعية نفسها .

— رفع الكفاءة الانتاجية الزراعية في كل من القطاع الخاص والعام على المستويين الأنتى والرأسى وتطبيق الأبحاث العلمية التي تحقق رفع الكفاءة الانتاجية على المستوى العام أى توصيل الخبرات العلمية لل مجال التطبيقي وذلك باشتراك العلماء الزراعيين على مستوى الجامعات الاقليمية عمليا في رفع مستوى الانتاج الزراعى وتطويره .

— عدم السماح للخبرات الزراعية بالهجرة من الوطن مع اعطائهم الفرص والتسهيلات للعمل في مجال الانتاج الزراعى سواء بتحسين انتاج الأراضي الزراعية أم باستصلاح الأراضي الصحراوية .

— عدم السماح للعمالة الزراعية بالهجرة الداخلية أو الخارجية حتى لا تترك الزراعة دون العمالة المنتجة . فكثير من قرانا لم يعد بها سوى رجال تخطوا الستين من عمرهم والنساء والأطفال .

— ترشيد المستهلك .

— الاسراع في تنفيذ المشاريع اللازمة لازالة الآثار الجانبية للسد العالي أو التخفيف منها بغرض خفض نسبة الضرر أو بزيادة نسبة الاستفادة منه .

— اعادة المدن السكنية على اراضى صحراوية مع مراعاة مطابقة احتياجات الأفراد والتطور الاجتماعى القائم والمتوقع بحيث تكون هذه المدن مراكز جذب للمواطنين .

— الاستفادة من الثروة السمكية وحسن استثمار المصادر المائية الطبيعية لضمان استمرار هذه الموارد للأجيال المتعاقبة .

ان الأرض هى الأم التى تعطى الغذاء والكساء فلنكن أبناء بررة فلا نفسد فيها .

التحكم فى مصادر تلوث الهواء والماء والقربة :

ان التلوث بأية صورة من صورته يؤثر فى صحة الانسان بصفة كلية . ان أغلب مشكلات التلوث التى يعانى منها الانسان هى من صنع يده . لقد صاحب تطور الانسان منذ بدء التاريخ — من صياد وجامع ثمار الى ما هو عليه حاليا — تطورا فى احتياجاته من احتياجات بدائية الغذاء والملابس والمأوى والمبىس الى احتياجات وكماليات الرفاهية . وكانت مشكلات الانسان الصحية فى مجتمع الصيد تكمن فى الاخطار الكامنة فى الطبيعة والامراض الناتجة من الأجسام الدقيقة (الامراض المعدية والطفيلية) ومع تطور المجتمع الى مجتمع الزراعة ثم الى الصناعة ، بدا الانسان فى المئات من تلوث البيئة .

ان تاريخ الدول التى بدأت فيها الصناعة منذ فترة طويلة او استعملت الفحم فى استخراج الطاقة للمصانع وللحياة العامة — عانت من مشكلات تلوث الهواء . وباستعراض تاريخ الصناعة فى مصر نجد أن أولى الصناعات التى بدأت فى مصر كانت صناعة القطن . وقوانين العمل فى مصر حالت بالاحتياطات الواجب توافرها للعمال فى مواقع العمل والالتزامات التى يتعين على أصحاب العمل الوفاء بها لرعاية صحة العاملين فى هذه الصناعات .

ان طموح البشر لحياة أفضل لا يتوقف ، وينفع الانسان الثمن فى النهاية . فالمدينة تعنى المزيد من الرفاهية التى غالبا ما تكون مصحوبة بآثار ضارة على مستوى صحة البيئة . فاستخدام السيارة يعنى زيادة الضوضاء ، وتلوث الهواء . والمعيشة فى مسكن تملأه الأجهزة الكهربائية

يستلزم مزيدا من الانتاج ومريدا من الطاقة الكهربائية بالوسائل المختلفة .
فارتفاع المستوى الاقتصادي للأفراد تقابله زيادة في الاستهلاك يقابلها كفاية
الانتاج وزيادة مخلفات المشروعات الانتاجية هذه المخلفات في شكلها العائري
أو السائل أو الصلب أو الإشعاعي يؤثر على البيئة وينفع الإنسان ثمن
الرغامية . فإذا قل هذا الثمن تزداد قيمة الفائدة .

إن العلاقة المتوازنة بين الإنسان والبيئة من أصعب المهام في التوفيق
وقد عبر بينارد عن ذلك بقوله : « إن صحة البيئة تعتمد على تفاعل
المتغيرات المتعددة والتي يمكن فهمها كوحدة نظام متكاملة وليست كاقسام
منفصلة ، على أساس هذا المفهوم يجب أن تكون استراتيجية أبحاث
البيئة » .

لقد كان اهتمام الدول المتقدمة بحماية المصالح الاجتماعية والاقتصادية
للمجتمع أكبر من اهتمامها بمصالح الأفراد مما أدى إلى مشكلات بيئية كثيرة
منها استخدام الأنهار والبحيرات والمحيطات في التخلص من مخلفات المصانع
وما ترتب عليه من مشكلات صحية كثيرة . لذا وجب الاستفادة من خبرات
الدول التي اقامت مشروعات في البيئة اثرت على كفاءة الهواء أو الماء أو
التربة فيها بأن نبدأ مشروعاتنا البيئية من حيث أنتهى الآخرون . لذا يجب
أن نراعى عند اتخاذ القرار في انتاج مشروعات البيئة أن :

— نحرص على تقليل نسبة التلوث إلى أقل درجة ممكنة .

— الزام القائمين على المشاريع بالتخلص من المخلفات بطرق آمنة .

— نعيد دورة استخدام العناصر الطبيعية .

— تزداد كفاءة واستمرارية الانتفاع بالمواد المنتجة .

إن سياسة صحة البيئة يجب أن تقوم على الحفاظ على مستوى جودة
البيئة وتحسينها لحماية صحة الإنسان وسلامته . وأن تكون مبنية على
أساس الحفاظ على كفاءة الهواء والماء والتربة لمنع الضرر الذي يمكن أن
يلحق بالنبات والحيوان والممتلكات مما يدمر راحة الإنسان وصالحه وتنمي
المجتمع اقتصاديا واجتماعيا .

الحاجة الى تنظيم معدل النمو السكانى :

١ — يؤثر حجم تعداد السكان تأثيرا مباشرا على المنظمات والمشروعات الاجتماعية . ومن الحكم عند مناقشة حجم تعداد السكان أن نضع في اعتبارنا صورة المجتمع الذى نهضف للوصول اليه . أن تنظيم معدل نمو السكان ضرورة اجتماعية للمجتمعات النامية . لذا كان من الضرورة وضع سياسة تحقق للمجتمع المصرى الوصول الى تنظيم معدل النمو السكانى . وهذا لا يتحقق الا بتنظيم الأسرة على المستوى القومى .

من الملاحظ أنه كلما ارتفع المستوى الثقافى والاجتماعى للأسرة كلما التزم الزوجان بتنظيم عدد الأطفال ، فالأطفال مسئولية مادية ومعنوية في مفهوم الزوجين المثقفين . بينما يعتبر الأطفال مصدرا للدخل في الأسر ذات المستوى الثقافى والاجتماعى والاقتصادى المتواضعة . وهذه الأسر تمثل الغالبية من الشعب المصرى . لذا كان لزاما على الدولة أن ترفع مستوى الثقافة للطبقات الاجتماعية المتواضعة .

أن تنظيم الأسرة يحتاج الى فترة زمنية طويلة وتغيرات غير عادية في مواقف ووجهات نظر الأفراد . أنها ليست مجرد تغيرات في السلوك ولكنها تغيرات في المفاهيم والتقاليد ويعتبر تغيير وجهات نظر الأفراد تجاه تنظيم الأسرة وحجمها من أهم التحديات التى تواجه مجتمعنا المصرى .

أن تنظيم الأسرة ليس مجرد حاجة اجتماعية ولكنها حاجة اقتصادية وصحية ، حيث تشارك المرأة في أعباء الحياة الاجتماعية والاقتصادية في ظل ظروف اجتماعية صعبة حيث لا تكفى الخدمات التى تقدم للمرأة في مساعدتها في تحمل الأعباء والمسئوليات الملقاة على عاتقها . هذه المسئوليات كتيلا بأن تؤثر على صحتها من الناحية الفسيولوجية والنفسية والعقلية والاجتماعية . لذا تلجأ المرأة العاملة الى تنظيم الأسرة . حقيقة أن المرأة في الريف تشارك الرجل في أعمال الزراعة والانتاج الزراعى الا أن مستوى الوعى الثقافى واختلاف المستوى الفكرى وحاجة الأسرة الريفية الى الأطفال كأيدي عاملة ، تجعل كثرة الانتجاب ضرورة اقتصادية للأسرة .

ولتحقيق المستوى المطلوب لمعدل نمو السكان نتقترح الباحثة أن تستهدف خطة تنظيم معدل النمو السكانى الآتى :

- نشر الوعى بتنظيم الأسرة بين الأسر الريفية والعمال .
 - تغيير أسلوب الزراعة والأعمال الزراعية الى الميكنة الزراعية .
 - استناد حملات التوعية بتنظيم الأسرة على مفاهيم علمية لا تتعارض والدين . فبينما تشجع الأديان السماوية الإنسان على الزواج والانجاب فليس هناك تحريم صريح لتنظيم النسل فقد كان المسلمون الأوائل يمارسون العزل ولم يمنعههم الرسول صلى الله عليه وسلم . فالانجاب فى الأديان السماوية لم يحدد بعدد الأطفال . لذا غاته من حق الزوج والزوجة اختيار العدد الأمثل .
 - نشر الثقافة العامة بين جواهر الشعب بوسائل الاعلام المختلفة .
 - توفير مجالات الترويح الجماهى على مستوى الفرد والأحياء .
- وهنا يجب ألا نغفل دور تنظيمات الحكم المحلى فى تحقيق هذه الأهداف بما لها من قدرة على الانتشار فى كافة القطاعات .

التربية والتوعية فى مجال صحة البيئة كعلاج لمشاكل البيئة المصرية :

يجب أن تبدأ التربية البيئية من المرحلة الابتدائية وذلك بربط المعلومات العلمية والدينية بصحة البيئة . أن القوانين الطبيعية التى تحكم حياتنا اليومية يجب أن تدرس كجزء من احتياجاتنا البيولوجية . ولتحقيق حياة أفضل لشعبنا معنى الحق فى تغطية احتياجاته الفسيولوجية والاقتصادية والاجتماعية ولن يأتى ذلك الا بالتربية . فالتربية مجموعة استجابات تؤدى الى التطور وبوساطتها يتم اعداد الفرد من طريق تنمية تفاعلاته وفاعليته فى البيئة التى يعيش فيها . ويكون ذلك من طريق تعريفه بهذه البيئة تعريفاً يعطيه نوعاً من الخبرة العقلية التى تؤدى الى تغيير السلوك والمواقف . طالما أن صحة البيئة تعتمد على المصادر الطبيعية وتفاعل المقيمين فيها وسلوكهم . فان التربية لتغيير سلوك الأفراد لصالح وصحة البيئة هو الحل والعلاج الأمثل .

ان تغيير مفاهيم المواطنين هو الخطوة الأولى لتقبلهم لتغيير ما اعتادوا عليه من سلوك ولن نفيذ فى محاولات التطور ما لم يكن للأفراد المستفيدين من

الرغبة والدافع لاجداث التغيير . فالدوافع تحدد السلوك ، ويكرر السلوك تتكون العادات .

ان معظم مشكلاتنا البيئية في مصر هي نتاج سلوك الانفراد غير الصحى كالبهارسيا وتلوث المياه والتربة . وهناك فجوة سحيقة بين سلوك الانفراد وعقيدتهم . فبينما يحث الاسلام المسلمين على أن تكون علاقة الانسان بالكون والبيئة علاقة المستثمر المحافظ على الامة نجد سلوك الانفراد مخالفا لما يجب أن يكون .

ان الشعوب الاسلامية تملك من اصول التربية وفلسفتها ما تجعلها مريدة في كثير من دول العالم . فالدين الاسلامى حافل بالتعاليم الاسلامية التى لو صنفنا لخرجت منهاج صحى بروعها المختلفة والتى تحظى بها صحة البيئة . فالسلوك الصحى جزء من حياة المسلم وسلوكياته وليس مجرد منهج دينى يدرس في المدارس . ولا نفعل هنا أن التعليم الدينى هو الأساس الاكثر تطبيقا في المجتمعات الريفية والتى تفرد بنسبة عالية من المشكلات البيئية . ان تحفيظ القرآن في ريفنا المصرى في سن الطفولة يجب أن يستفاد منه في حث الاطفال على السلوك الصحى ، فالدين منزل لصالح الانسان وليكون منهجا والقرآن والسنة بما تحتويانه من معلومات صحى يحفظها الاطفال دون القاء الضوء على مفهومها الصحى لتسير العملية التربوية في مسارها الصحيح . لذا فان ربط الدين بالسلوك المبني على المفهوم العلمى ضرورة لفهم المخزى الدينى . ولا شك أن من الميسور بناء معلومة جديدة على معلومة سابقة .

نحن في حاجة الى تطبيق الاساليب التربوية في مشروعات البيئة كوقاية وتنمية . فمكتولوجيا التعليم حافلة بالاساليب المعنية لتوصيل المعلومات العلمية لجمهور مستويات الشعب (على المستوى الريفى والصناعى والحضرى وللمدارس والجامعات) وتطبيق هذه الاساليب مضمون النتائج .

طالما اتنا مؤمنون بان الكون ملك لله عز وجل وانه قد خلق من اجل صالح الانسان فعلى الانسان أن يحسن استخدام نعمة الله التى انعم بها عليه . فبين مالك الشيء ومستخدمه التزامات من قبل المستخدم وهى ضرورة

حسن الانتفاع وعدم الاسراف فيما منحہ الله اياه . وان يبقى على هذه النعم للأجيال المتعاقبة .

والاستفادة من هذه النعم یعنی حسن استخدام الأرض بزراعتها لاطعام الانسان والحيوان وسائر المخلوقات . والاستمتاع بالأنهار والمحيطات والبحار وبما يستخرج منها . والاستمتاع بالجمال الحسی لكل ما هو فی البيئة . والتخلص من الطوث فی كل صوره وتقليل وتقليل المخاطر التي قد تنجم عند ممارسة الانسان لنشاطاته خلال نموه وتطوره .

التوصيات :

١ — انشاء مجلس أعلى لشئون صحة البيئة — كأحد المجالس العلمية المتخصصة يضم الأطباء والمهندسين والجيولوجيين والمتخصصين فی الصحة العامة والتربية الصحية والعلميين والقانونيين والاقتصاديين والاجتماعيين .

ويكون هذا المجلس مسؤولا مسؤولية كاملة عن دراسة جميع المشروعات المتعلقة بالبيئة واجازتها أو رفضها . وفي وضع كراسة الضمانات اللازمة لحماية البيئة .

وعند عرض أى مشروع على المجالس النيابية — العامة أو المحلية — يكون لرأى المجلس اعتباره كاملا كجهة علمية متخصصة .

٢ — أن يشمل مشروع البيئة الخطط والبيانات الكاملة لمراحل التنفيذ والمتابعة والتقييم ضمن الاطار العام للمشروع .

٣ — أن تكون مشروعات البيئة قصيرة وطويلة الأجل على أساس توقعات نسبة زيادة السكان والاحتياجات الاستهلاكية .

٤ — أن تكون التربية هي الوسيلة لضمان سلوك الأفراد الصحي تجاه البيئة .

تقويم بعض المهارات في تدريس الجغرافيا

بالمصف الأول من المرحلة الإعدادية

الأستاذ عبد العظيم السيد عيسى

كلية التربية — جامعة الزقازيق

مقدمة :

تعتبر المهارات إحدى جوانب التعلم الأساسية في تدريس المواد الدراسية بعامة ، والجغرافيا المدرسية بخاصة ، وترجع أهمية المهارات في تدريس الجغرافيا إلى أنها تكسب التلميذ القدرة على أداء بعض الأعمال المتصلة بهذه المادة في سهولة يسر ، وترفع من مستوى أدائه لهذا الأداء ، وتساعد في الانتصاف في الوقت والجهد ، وتجعله قادرا على متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية ، كما تساعد في توسيع نطاق علاقاته بالآخرين .

ويهدف تدريس الجغرافيا إلى اكتساب التلاميذ مهارات متنوعة منها : تحليل المشكلات وإيجاد الحلول لها ، وقراءة وفهم وتحليل وتفسير ورسم الخرائط والصور والرسوم البيانية والجداول الإحصائية ، وعمل النماذج والخرائط وجمع الصور والعينات ، واكتساب مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتفكير العلائقي .

واستخدام الأطالس والكرات الأرضية وتطبيق المفاهيم الجغرافية . ويتعرف على مصادر جمع المعلومات الجغرافية وتنظيمها وتوثيقها ، واستخدام الدراسة الميدانية .

وعلى الرغم من اهتمام تدريس الجغرافيا بكسب التلاميذ المهارات الجغرافية المتنوعة ، إلا أن بعض الدراسات والبحوث أظهرت انخفاض مستوى تمكن كل من المعلم والتلاميذ من المهارات الضرورية لتدريس الجغرافيا ، مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة ، بفرض التعرف على مدى ممارسة معلم الجغرافيا للمهارات الجغرافية المتضمنة في مقرر الجغرافيا بالصف الأول من المرحلة الإعدادية ، والكشف عن العوامل التي يحتمل أن تؤثر على ممارسة تلك المهارات ، ثم قياس مدى تعلم التلاميذ لبعض هذه المهارات ، ومن هنا نبعت مشكلة البحث .

وتعمداً لتبيل تقريرنا هذا للبحث علمي ثمانية فصول :

تناول الفصل الأول : مشكلة البحث ماهيتها وأهميتها ، حدودها ومنهجها وخطة بحثها .

مشكلة البحث :

وقد تبنت صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

أولاً : ما المهارات الواجب توافرها لدى كل من المعلم والتلاميذ ، في الصف الأول من المرحلة الإعدادية لتحقيق أهداف تدريس الجغرافيا ؟ .

ثانياً : ما مدى توافر تلك المهارات في مقرر الجغرافيا في هذا الصف ، وما مدى ممارسة المعلم لها ، وما العوامل التي يحتمل أن يكون لها تأثير في ممارستها ؟ .

ثالثاً : كيف يمكن تنمية بعض تلك المهارات عند مستوى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ؟ .

أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث الى ما يلي :

أولاً : تحديد المهارات الجغرافية الواجب توافرها في تدريس الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية ، الأمر الذي سيساعد في التعرف على ما يتوافر منها في الكتب المدرسية للجغرافيا .

ثانيا : معرفة مدى توافر تلك المهارات في مقرر الجغرافيا بالصف الاول من المرحلة الاعدادية ، الأمر الذى يبين ما قد يوجد من نواحي نقص يجب تلانيها ، في محاولات تطوير منهج الجغرافيا في هذا الصف وغيره من الصفوف الدراسية .

ثالثا : معرفة آراء عينة من المعلمين في مستويات ممارسة هذه المهارات في أثناء عملية التدريس ، والتعرف على آرائهم في العوامل المسؤولة عما قد يوجد من نواحي قصور، الأمر الذى ينطوى على أهمية بالغة ، اذ سيرجع الى المعلمين بعملية تنفيذ المنهج في اصدار مثل هذا القرار .

رابعا : تقديم نموذج لكيفية التخطيط والعمل في سبيل تنمية بعض هذه المهارات في أثناء تدريس وحدة في الجغرافيا ، لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادى ، الأمر الذى يمكن الامتداد منه في عمل وحدات دراسية أخرى مشابهة .

حدود البحث :

ألزم الباحث بالحدود الآتية :

اولا : تحديد المهارات الجغرافية الواجب توافرها في مقرر الجغرافيا بالصف الاول من المرحلة الاعدادية .

ثانيا : يقتصر في التصرف على مدى ممارسة المهارات الجغرافية المتضمنة في هذا المقرر على عينة من المعلمين .

ثالثا : يقتصر في تنمية المهارات الجغرافية على بعضها ، والتي يبدو ضعف مستوى التلاميذ فيها ، وتم ذلك عن طريق بناء وحدة دراسية أعدت لهذا الغرض .

رابعا : يقتصر في تجربة البحث على مجموعتين من تلاميذ الصف الاول الاعدادى ، الاولى تجريبية والثانية ضابطة .

اما الفصل الثانى : فقد تناول فيه الباحث البحوث والدراسات المسبقة العربية والاجنبية في مجال المهارات الجغرافية ، وقد تم تقسيم هذه الدراسات الى عدة محاور رئيسية هي :

أولاً : بحوث تم فيها تحديد المهارات الجغرافية تحديداً نظرياً .
ثانياً : بحوث تم فيها أعداد وحدات دراسية لتعلم المهارات الجغرافية .
ثالثاً : بحوث تم فيها استخدام بعض طرق التدريس والوسائل التعليمية في تعلم المهارات الجغرافية .

رابعاً : بحوث تم فيها تقويم بعض المهارات الجغرافية .
وقد توصل الباحث الى ست وخمسين دراسة منها خمس دراسات عربية واحدى وخمسين دراسة أجنبية ، وبعد عرض هذه البحوث حدد الباحث بعض الفوائد التي جنتها الدراسة الحالية من هذه البحوث ، ومن خلال ذلك تم التوصل الى مجموعة من الفروض التي خضعت للتجريب وهي:
الفرض الأول : توجد مهارات متنوعة ترتبط بتدريس مقرر الجغرافيا بالمصف الأول الاسمداى ، الا أن معلم الجغرافيا القائم بالتدريس يهمل ممارسة هذه المهارات .

الفرض الثانى : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة لمهارة تطبيق المفاهيم الجغرافية ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض الثالث : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة لمهارات قراءة الخريطة المتضمنة في الوحدة الدراسية ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض الرابع : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة لمهارات الرسوم البيانية المتضمنة في الوحدة الدراسية ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض الخامس : يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتى البحث بالنسبة للتحصيل الدراسى في موضوعات الوحدة الدراسية ، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية .

الفرض السادس : يوجد ارتباط موجب بين نتائج الاختبار التحصيلي

من ناحية ، ونتائج اختبارات تطبيق المفاهيم ، ومهارات قراءة الخريطة ، ومهارات الرسوم البيانية من ناحية ثانية .

وفي الفصل الثالث : تناول الباحث طبيعة علم الجغرافيا ومهارات تعلمها كمادة دراسية ، كما تناول مبررات الاهتمام بالمهارات الجغرافية وأهميتها ، وأساليب تعلمها سواء داخل الفصل أم خارجه . ومن خلال الدراسة النظرية لطبيعة الجغرافيا كعلم وكمادة دراسية ، تم التوصل الى بعض المهارات الجغرافية الواجب توافرها في تدريس الجغرافيا ، وقد أمد الباحث من ذلك في أعداد قائمة لتصنيف هذه المهارات بالصف الأول من المرحلة الإعدادية .

أما الفصل الرابع : فقد تناول تصنيف المهارات الجغرافية ، وقد تم إلتوصل الى هذه المهارات من خلال مدة مصادر منها البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني ، والكتب والمراجع التي تختص بعلم الجغرافيا وتدريسها وتدريب المواد الاجتماعية ، وتحليل الكتب المدرسية في الجغرافيا في مراحل التعليم العام ، وتحليل النشرات والتوجيهات الخاصة بتدريس الجغرافيا والتي تصدرها الهيئات المختصة .

ومن خلال كل هذه المصادر توصل الباحث الى قائمة بالمهارات الجغرافية بلغ مددها خمس وثلاثين مهارة ، وتم تقسيم هذه المهارات الى مهارات خاصة بالخرائط ، ومهارات خاصة بالأطالس والكرات الأرضية ، ومهارات خاصة بالرسوم البيانية ، ومهارات خاصة بالدراسة الميدانية ، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحققين في مجال الجغرافيا وطرق تدريسها ، بفرض التأكد من سلامتها العملية ومن سلامة التسلسل المنطقي المتبع فيها .

وبناء على ذلك أخذت القائمة صورتها النهائية ، وأصبح لزاما على الباحث أن يتعرف على المهارات المتضمنة بالكتاب المدرسي في الجغرافيا للصف الأول الإعدادي ، لموازنتها بمهارات القائمة ، وقد أسفرت هذه الخطوة عن وجود ثلاث وأربعين مهارة توجد بالكتاب المدرسي ، ومن عرض هذه المهارات على عينة من الموجهين المشتغلين بالميدان بلغ مددهم عشرين موجهيا ، وذلك بفرض التعرف على مدى ممارسة معلمى الجغرافيا لهذه

المهارات ، وأسفرت هذه الخطوة عن حذف عشرة مهارات لا يمارسها المعلمون .

وتناول الفصل الخامس : بناء أدوات البحث وصياغة الوحدة الدراسية ، وتشمل هذه الأدوات استبياناً للمعلمين ، واختباراً في المهارات الجغرافية للتلاميذ ، واختباراً في التحصيل الدراسي . أما الاستبيان فللهدف منه هو « التعرف على آراء عينة من المعلمين القائمين بتدريس الجغرافيا بالصف الأول الاعدادي » ، في مدى ممارسة المهارات الجغرافية المتضمنة في الكتاب المدرسي ، كما يهدف الى التعرف على العوامل التي يحتمل أن يكون لها تأثير في مدى ممارسة هذه المهارات « وقد تم التحقق من صدق الاستبيان عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال الجغرافيا والمنساح وطرق التدريس ، وتلى ذلك تطبيقه على عينة من معلمى الجغرافيا بلغ العدد الكلى لهم ثلاثمائة معلم .

أما اختبار المهارات الجغرافية فيهدف الى قياس مستوى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في اكتساب ثلاث مهارات رئيسية بمكوناتها الفرعية وعددها أربع عشرة مهارة ، وجاء هذا الاختيار على أساس ضعف مستوى التلاميذ في هذه المهارات باتقرار المعلمين على ذلك كما يبدو من نتائج تطبيق الاستبيان ، وهذه المهارات الرئيسية هي : تطبيق المفاهيم الجغرافية في مواقف جديدة ، ومهارات قراءة الخريطة ، ومهارات الرسوم البيانية ، وتم حساب صدق هذا الاختبار وثباته بحيث يمكن الاطمئنان الى النتائج التي يزودنا بها .

أما الاختبار التحصيلي فيهدف الى قياس مدى تحصيل تلاميذ الصف الأول الاعدادي ، في موضوعات وحدة اوليات في الجغرافيا الطبيعية ، من أجل الموازنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وبمعرفة مدى التحسن في التحصيل نتيجة تعلم المهارات ، حيث أن بعض البحوث أثبتت وجود علاقة بين التحصيل والمهارات الجغرافية .

وبعد اعداد الاختبارات والتأكد من صدقها وثباتها قام الباحث بصياغة الوحدة الدراسية ، وتكونت الصورة النهائية لهذه الوحدة من ستة دروس ، وروعى في صياغتها أن يحتوى كل درس على المكونات الآتية :

اهداف الدرس - الوسائل التعليمية - خطة الدرس - تقويم الدرس .

أما الفصل السادس : فتناول التجربة أهدانها وأجراءاتها ، وفي هذا الفصل تم تحديد عينة المعلمين وعينة التلاميذ ، أما عينة المعلمين فقد تم اختيارها من أربع محافظات هي : الشرقية والغربية وبورسعيد والوادي الجديد ، وبلغ عدد المعلمين ثلاثمائة معلم .

أما عينة التلاميذ فقد بلغ العدد الكلى لهم مائتين تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم الى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، وتم تحقيق التكافؤ بين التلاميذ من حيث الجنس والعمر والذكاء والخبرة السابقة والتجانس العلمى والقائم بالتدريس ومدة التدريس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وتلا ذلك التطبيق القبلى للاختبارات ، وبعدم قام الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الأطلس المدرسى وطريقة التعلم بالكشف الموجه ، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية ، وتلا ذلك التطبيق البعدى للاختبارات بعد مدة تدريس استمرت ثلاثة اشهر ونصف الشهر تقريبا بواقع حصتين دراسيتين فى الأسبوع ، بالرغم من أن خطة تدريس مقرر الجغرافيا فى الصف الأول الاعدادى ينص على تدريسها بواقع حصّة دراسية واحدة . وبعد ذلك قام الباحث بتصحيح الاختبارات وتفرغ البيانات بغرض التوصل الى النتائج .

وفى الفصل السابع : تم عرض نتائج البحث بالتفصيل ، وتم تفسير هذه النتائج فى ضوء الأطار النظرى للبحث والبحوث والدراسات السابقة ، مستخدما ذلك فى تفسير مروض البحث ، وبيان أوجه التشابه والاختلاف بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة ، وفيما يلى ملخص لأهم هذه النتائج :

أولا : توصل الباحث الى وجود مهارات متنوعة ترتبط بتدريس مقرر الجغرافيا بالصف الأول الاعدادى ، الا أن المعلم القائم بالتدريس يهمل ممارسة بعض هذه المهارات .

ويمكن تحديد أسباب عدم الاتفاق على ممارسة هذه المهارات من وجهة نظر المعلمين فيما يلي :

عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس مادة الجغرافيا ، وعدم وجود حجرة خاصة لحفظ الوسائل التعليمية التي تفيد في تدريس مختلف الموضوعات الجغرافية وارتفاع متوسط كثافة التلاميذ في الفصول الدراسية ، وعدم توافر الصور والرسوم والخرائط والكرات الأرضية والأطالس ، وعدم تدريب معلم الجغرافيا على أساليب تعلم المهارات الجغرافية خلال سنوات أبعاده في كليات التربية ، وصعوبة تنظيم الزيارات الميدانية للبيئة المحلية والبيئات الأخرى لعدم موافقة إدارة المدرسة في معظم الأحيان .

ثانيا : وجود غرق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بالنسبة للمهارات الجغرافية التي اقتصرت عليها الدراسة الحالية وهي مهارة تطبيق المفاهيم الجغرافية ، ومهارات قراءة الخريطة ومهارات الرسوم البيانية المضمنة في الوحدة الدراسية . ويتضح ذلك من ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارات البعدية ، حيث بلغ متوسط درجات هذه المجموعة في اختبار تطبيق المفاهيم ٢٠.٥ ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٢.٢٢ . أما متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات قراءة الخريطة فقد بلغ ٣١.٩٤ ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٧.٩٥ . وأخيرا بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الرسوم البيانية ٢٥.٨٤ ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ١٧.٣٢ .

وترجع أسباب تلوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اكتساب هذه المهارات الى استخدام الأطالس واسلوب التعلم بالكشف عن تعلم هذه المهارات ، وبالرغم من ذلك توصل الباحث الى بعض صعوبات التعلم المرتبطة بهذه المهارات مثل عدم ادراك العلاقة بين الخريطة والطبيعة ، وصعوبة ترجمة رموز وملحولات الألوان في الخريطة الى ملحولاتها الصحيحة ، ووجود بعض الإدراكات والمفاهيم الخاطئة عن المساحات والمسافات ، ووجود خلط عند التلاميذ بين بعض أنواع الرسوم البيانية .

ثالثا : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، بالنسبة للتحصيل الدراسي في موضوعات الوحدة الدراسية لصالح المجموعة التجريبية ، ويتضح ذلك من ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية حيث بلغ ٢٢٫٤٨ ، بينما بلغ في المجموعة الضابطة ١٤٫٠ .

رابعا : وجود ارتباط موجب بين نتائج الاختبار التحصيلي من ناحية ، ونتائج اختبار تطبيق المفاهيم ، واختبار مهارات قراءة الخريطة ، واختبار مهارات الرسوم البيانية من ناحية اخرى .

فكان الارتباط بين اختبار التحصيل واختبار المفاهيم ٧١ تقريبا ، وكان الارتباط بين اختبار التحصيل واختبار مهارات قراءة الخريطة ٧٢ تقريبا ، وبلغ الارتباط بين اختبار التحصيل واختبار مهارات الرسوم البيانية ٦٤ تقريبا .

وأخيرا تناول **الفصل الثامن** : خلاصة المشكلة وخطة بحثها ، وملخصا للنتائج التي تم التوصل اليها والتوصيات المتعلقة بها والمقترحات التي شعر الباحث بانها تمثل مشكلات حيوية تحتاج الى جهود باحثين آخرين .

العلاقة بين التفوق والتربية العلمية

ومستوى التحصيل فى كل من المواد التطبيقية

والنظرية والتربوية وطرق التدريس

لطلبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة

للدكتورة نادية احمد متولى

استاذ مساعد بكلية التربية الرياضية

بنات - جامعة حلوان

مشكلة البحث وأهميته :

لا شك أن العلم هو المحور الأساسى الذى تقوم عليه عملية تطوير التعليم لمواجهة التطورات السريعة فى مجتمعنا العربى ، وترى الباحثة أن القضية منذ البداية هى أن تطوير التعليم ومستقبله فى البلاد العربية بل مستقبل الأمم كلها رهن الارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم .

ولكى نحقق ما نصبو اليه من ارتفاع بمستوى مهنة التعليم يجب أن نوجه اهتمامنا الى عملية اعداد وتكوين المعلم ليكون جديرا بالانتفاء الى مهنة رفيعة قادرة على احداث التطوير المطلوب ، ومن هنا تتضح لنا مسئولية كليات التربية الرياضية فيما يتعلق بتطوير التعليم من طريق الارتقاء بمستوى الاعداد لمهنة تدريس التربية الرياضية بالمدارس . فالحاجة الى مدرسين على مستوى عال من التدريب فى ميدان التربية الرياضية حاجة واضحة وملبوسة ، والاعداد المهنى هو أساس نجاح أو فشل المدرس ويدل على تأهيله العلمى وايثانه بدوره القيادى التربوى . وتعتبر التربية العملية الاختيار الحقيقى لكفاءة الطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس وعدم النجاح

بجها يدل على أن الطالب لا يستطيع أن يحمل أمانة مهنة التدريس وأن علاقة التربية العملية بالمواد الدراسية التي تدرس بالكلية شغلت تفكير بعض الباحثين حيث يتوقف على نتائجها تعديل أو إضافة بعض المواد الدراسية لكليات التربية الرياضية .

فقد حاولت نادية هاشم إيجاد العلاقة بين التقدير العام لمواد الدراسة والتقدير في التدريب الميداني ١٩٧٦ لكلية التربية الرياضية بنات . وكانت من ضمن نتائج البحث وجود علاقة موجبة بين طرق التدريس والتدريب الميداني بالصف الثالث والتي أسفرت عن تواجد ارتباط موجب ومعنوي عند مستوى دلالة ٠.٠١ حيث كانت قيمة (٠.٣١) .

كما قامت عليّة فرج بدراسة عن التربية العملية والتحصيل الأكاديمي ١٩٧٩ لطلاب كلية التربية وقد أوضحت النتائج أن الدرجات التي يحصل عليها الطالب بسخاء في التربية العملية تفوق كثيرا مستوى تحصيله في المواد الأكاديمية .

أما زينب عمر فمقد قامت بدراسة تحليلية لمعرفة مدى تأثير مادة التدريس على التدريب الميداني ١٩٨٠ لطلبات كلية التربية الرياضية وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الارتباط ضعيف بين مادة طرق التدريس النظري والتدريب الميداني بالنسبة للمينة بالكلية حيث كانت قيمة ر (٠.١٤) .

وتحاول الباحثة من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى الارتباط بين التحصيل في مختلف المواد التي يحتويها المنهاج الدراسي للطرق الثلاث — بعد تصنيفها الى تحصيل تطبيقي ونظري وتربوي وطرق تدريس — والتفوق في التربية العملية لطلبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة .

أهداف البحث :

— الكشف عن العلاقة بين درجات التربية العملية لطلبات الصف الثالث والتحصيل في كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التي يشملها المنهاج في الصفوف الدراسية الأولى ، الثاني ، الثالث .

— التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى مادة التربية العملية للصف الثالث .

الفروض :

١ — يوجد ارتباط موجب بين درجات التربية العملية لطالبات الصف الثالث والتحصيل فى بعض المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التى يشملها المنهاج فى الصفوف الدراسية الأولى ، الثانى ، الثالث .

٢ — توجد فروق معنوية فى درجات بعض المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية للصف الثالث .

المفاهيم الأساسية :

Achievement التحصيل

هو مقدار ما يكتسبه الطالب من معلومات وقد يكون هذا التحصيل مهاريا أو عمليا أو دراسيا والمعيار ل اكتساب المعارف هو درجة الطالب فى الاختبار (٧ — ٣١) . وتستخدم الباحثة فى هذه الدراسة مقيارا خاصا بكل نوع من أنواع التحصيل المستخدمة على النحو التالى :

— **تحصيل المواد التطبيقية :** ويعبر عنها بالدرجات التى تحصل عليها الطالبة بعد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهذه المواد لكل صف دراسى على حدة وتمثل فى مجموعة درجات أعمال السنة واختبارى العملى والنظرى لكل مادة من هذه المواد التهربات — الجبرار — التعبير الحركى والإيقاع — الألعاب — ألعاب الميدان والمضار .

— **تحصيل المواد النظرية :** وتعبّر عنها بالدرجات التى تحصل عليها بعد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهذه المواد لكل صف دراسى على حدة وهى : مدخل وتاريخ التربية الرياضية — التشريح — علم الصحة — برامج التربية الرياضية — علم الحركة — التشريح — علم وظائف الأعضاء — اختبارات ومقاييس — أصابات وتمثل فى مجموع درجات أعمال السنة واختبار النظرى لنهاية العام .

— **تحصيل المواد التربوية :** ويعبر عنها بالدرجات التى تحصل عليها بعد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهذه المواد لكل صف دراسى على حدة وهى : علم النفس — التربية — التى تتمثل فى مجموع درجات أعمال السنة واختبار النظرى لنهاية العام — فاصرة على الصنفين الثانى والثالث .

— **تحصيل مادة طرق التدريس والتدريب :** ويعبر عنها بالدرجات التى تحصل عليها بعد انجازها لمجموعة المقررات الخاصة بهذه المادة فى الصفوف الدراسية المحددة — وتتمثل فى مجموع درجات أعمال السنة العملى والنظرى واختبار النظرى لنهاية العام — فاصرة على الصنفين الثانى والثالث .

— **الطالبات نوات المستوى العالى :** الطالبات الحاصلات على تقدير جيد جداً وممتاز فى التربية العملية وتتراوح درجاتهن من ١٧٦ مما فوق (الدرجة العظمى ٢٠٠) .

— **الطالبات نوات المستوى المنخفض :** الطالبات الحاصلات على تقدير مقبول فى التربية العملية وتتراوح درجاتهن من ١٠٠ الى ١٢٩ درجة (الدرجة العظمى ٢٠٠) .

اجراءات البحث :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة والتحقق من الفروق استخدمت الباحثة المنهج الوصفى Descriptive Method حيث انه أنسب المناهج العملية لتحقيق أغراض هذه الدراسة كما استخدمت الباحثة طريقة تحليل الوثائق Content Analysis كأداة لجمع البيانات اللازمة للتحقق من صحة الفروض ، ولذلك فقد استعانت الباحثة بكشوف رصد درجات التحصيل للأعوام الدراسية على التوالى ١٩٨٠ ، ١٩٨١ ، ١٩٨٢ ، للصف الاول والثانى والثالث .

عينة البحث :

تتكون العينة من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثالث بكلية التربية الرياضية بالقاهرة والمقيدات فى العام الجامعى ١٩٨٢ وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية بعد استبعاد الفئات التالية :

١ — الطالبات الحاصلات على دبلوم شعبة تربية رياضية حيث يبدأ قيدهن بالصف الثانى بالكلية علاوة على أن لهن خبرات مسبقة فى التربية العملية .

٢ — الطالبات المشتركات فى الفرق الرياضية الحاصلات على بطولة الاندية أو بطولة الجمهورية وذلك من واقع سجلات قسم رعاية الشباب بالكلية .

٣ — الطالبات اللاتى رسبن بالصف الأول أو الثانى أو الباسقيات للامادة بالصف الثالث لغضائهن أكثر من ثلاث سنوات دراسية بالكلية .

إجراءات جمع البيانات :

تم تحديد البيانات المطلوبة كالآتى :

— مجموع درجات التربية العملية لكل طالبة وذلك لعينة البحث الكلية فى الصف الثالث (الدرجة العظمى ٢٠٠) .

— مجموع درجات كل من المواد التطبيقية ، النظرية ، التربية وطرق التدريس لكل طالبة وذلك لعينة البحث بتتبعها فى كل من الصف الأول والثانى والثالث فى الأعوام الدراسية قيد الدراسة .

وقامت الباحثة بجمع البيانات السابقة من كشوف رصد الدرجات لكل طالبة فى السنوات الثلاث اذ تعتبر هذه الدراسة تتبعية بمعنى أن تتبع الباحثة تحصيل، درجات الطالبات بعد تصنيف المواد الدراسية المختلفة من سنة الى أخرى وستعرض الباحثة المواد الدراسية الخاصة بكل مرحلة والنهاية العظمى لها موضحة كالتالى :

أولاً — المواد الدراسية للصف الأول :

— **المواد التطبيقية :** وتشمل مجموعة التمرينات والتي تضم التمرينات والجهيز والتعبير الحركي والايقاع وتقدر الدرجة العظمى ٣٥٠ درجة الألعاب ٢٠٠ درجة ألعاب الميدان والمضمار ١٥٠ درجة .

— **المواد النظرية وتشمل :** مخيل وتاريخ التربية الرياضية والدرجة العظمى ١٥٠ — التربية العملية الدرجة العظمى ١٠٠ — علم وظائف

الأعضاء والدرجة العظمى ١٠٠ — علم التشريح والدرجة العظمى ١٠٠ .
درجة — علم الصحة .

ثانياً — المواد الدراسية للصف الثاني :

المواد التطبيقية : وتشمل مجموعة التمرينات والتي تضم التمرينات والجهاز والتعبير الحركي وتقدر الدرجة العظمى ٣٠٠ درجة — الألعاب ٢٠٠ درجة — ألعاب الميدان والمضمار ١٥٠ درجة .

المواد النظرية : برامج تربية ورياضية ١٠٠ درجة — علم حركة ١٠٠ درجة — تشريح ٥٠ درجة — علم وظائف الأعضاء ١٠٠ درجة .

المواد التربوية : علم نفس ١٠٠ درجة — تربية ١٠٠ درجة .

ثالثاً — المواد الدراسية للصف الثالث :

المواد التطبيقية : مجموعة التمرينات والتي تضم التمرينات والجهاز والتعبير الحركي وتقدر الدرجة العظمى ٣٠٠ درجة — الألعاب ١٥٠ درجة — ألعاب الميدان والمضمار ١٥٠ درجة .

المواد النظرية : اختبارات ومقاييس ١٠٠ درجة — أصابات ١٠٠ درجة .

المواد التربوية : علم نفس ١٠٠ درجة — تربية ١٠٠ درجة .

طرق تدريس وتدريب : ١٥٠ درجة .

وقد استبعدت الباحثة مادتي السباحة والسلاح حيث أن هاتين المادتين لم تدرجا ضمن النشاطات التي تدرس في المدارس أى في (مراحل التعليم) .

واستخدمت البيانات السابقة لإيجاد معاملات الارتباط بين مستوى الطالبات في مادة التربية العملية للصف الثالث والتحصيل في كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التي يشملها المنهج في الصفوف الأولى والثاني والثالث وذلك لعينة البحث الكلية لتحقيق الهدف الأول للبحث . ثم تم حصر الطالبات (من أفراد عينة البحث) الحاصلات على تقدير جيد جداً وممتاز في التربية العملية وكان عددهن ٢٥ طالبة تتراوح درجاتهن بين ١٧٦ : ١٩٥ واعتبرت هذه المجموعة الطالبات ذوات المستوى العالي في التربية العملية . كما تم حصر الطالبات (من أفراد عينة البحث) الحاصلات على تقدير مقبول في التربية العملية وكان عددهن ٢٥ طالبة تتراوح درجاتهن بين ١٠٠ : ١٢٩ درجة واعتبرت هذه المجموعة الطالبات

ذوات المستوى المنخفض وذلك لاختيار معنوية الفروق بين المجموعتين في كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التي يشملها المنهاج في الصفوف الدراسية الأولى والثاني والثالث وذلك لتحقيق الهدف الثاني للبحث .

المعالجة الإحصائية للبيانات : بعد تدوين البيانات وتصنيفها وجدولتها تمت معالجتها إحصائياً واتخذت الباحثة مستوى الدلالة ٠.٥ مع الإشارة إلى مستوى ٠.١ في جميع البيانات .

نتائج البحث وتحليلها :
تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط للتربية العملية ولكل من مجموعات المواد قيد الدراسة على حدة وتظهر هذه البيانات في الجدول (١) .

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط ودلائلها الإحصائية بين التربية العملية وكل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس للهيئة الكلية (ن = ١٠٠ طالبة) للصفوف الدراسية الثلاثة

المواد	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
تربية عملية	١٦.٠٦٧	١٨.٧٨٧١	
أولى			
تطبيقية	٤٢٣.٦٦	٦٣.٥٦.١	٠.٣٥٦٩٥*
نظرية	٣١٨.٠١	٢٧.٧٦٨٤	٠.٧٩٦٢*
ثانية			
تطبيقية	٣٩٦.٢٥	٤٣.٢٧	٠.٣٩٩١*
نظرية	٢٣٣.٩٣	٢٩.٧١٩	٠.١١٦٤*
تربوية	١١٩.٣٢	١٦.٧٢	٠.٣٠٠٤*
ثالثة			
طرق تدريس وتدريب	١١١.٩١	١٦.١٦	٠.٢٠١١٨
تطبيقية	٣٧٢.٧	٤٧.٣٣	٠.٣٤٧٥*
نظرية	١٤٠.٥٣	٢٨.٩٧	٠.١٦٦٠*
تربوية	١٤٤.٧٢	١٧.٤٥	٠.١١٨٣*
طرق تدريس وتدريب	١١١.٧٥	١٤.٤٦	٠.٢٤٧*
* دال عند ٠.١			
* دال عند ٠.٥			

من الجدول السابق يتضح :

— وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات المواد التطبيقية المقررة في كل من الصفوف الاول والثاني والثالث .

— وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات المواد التربوية للصف الثاني .

— وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات مادة طرق التدريس والتدريب للصف الثاني وهذا يحقق الفرض الاول جزئيا .

بينما وجد أن الارتباط غير دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات المواد النظرية المقررة في كل من الصفوف الاول والثاني والثالث .

— كذلك وجد أن الارتباط غير دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات المواد التربوية المقررة في الصف الثالث .

— وايضا وجد أن الارتباط غير دال احصائيا بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات طرق التدريس والتدريب المقررة في الصف الثالث .

جدول (٢) اختبار معنوية الفروق بين المتوسط الحسابي للطالبات ذوات المستوى العالي والطالبات ذوات المستوى المتخفص في التربية العملية

المجموعة		المستوى العالي		المستوى المتخفص		ف قيمة (ت)	
		ن = ٢٥		ن = ٢٥			
المتوسط		١٨٨ر٢٤		١٢٥ر٩٢		٦٢ر٣٢	
الانحراف المعياري		٤ر٨		١١ر٦٦		٢٤ر٢*	
المدى		١٧٦ - ١٩٥		١٠٠ - ١٢٩			

* دال عند ٠.١

من الجدول (٢) يتضح أن هناك فرقاً معنوياً بين متوسط المجموعتين في التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى ، وللمعرفة ما اذا كانت هناك فروق في تحصيل الطالبات في كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس التي تسهم في تفوقهن في التربية العملية . قامت الباحثة باختيار معنوية الفروق (ت) في هذه المواد السابقة بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض في التربية العملية .

جدول (٣) اختبار معنوية الفروق بين المتوسطات الحسابية في المواد التطبيقية والنظرية والتربوية وطرق التدريس والتدريب للطالبات ذوات المستوى العالى وذوات المستوى المنخفض في التربية العملية للصف الثالث

الفرقة	المواد الدراسية	الطالبات ذوات المستوى العالى		الطالبات ذوات المستوى المنخفض		ف	ت	الدلالة
		م	ع	م	ع			
الأولى	التطبيقية	٤٧٦,٩٤	٤٩,٩٩	٤١٢,١٤	٦٠,٧٧	٦٤,٦٨	٤,١٤	دال
	النظرية	٣٤٧,٠٤	٤٥,٤٥	٣١٥,٣٦	٤٩,٤٩	١١,٨٨	١,٦٧٣	غير دال
الثانية	التطبيقية	٤٤٢,٩٨	٤٣,٤٧٤	٣٨١,٦٦	٣٢,٤٥٤	٤١,٣٤	٣,٨١٥	دال
	النظرية	٤٣٨,٠٤	٤٧,٠٤٤	٣٤٥,٤٤	٤٠,٨٨٩	١٤,٥٨	١,٠٢٨٣	غير دال
	التربوية	١٢٧,٤٨	١٣,٠٥	١١٧,٩٢	١٤,٠٤	٩,٥٦	٢,٤٩٢	دال
	طرق التدريس والتدريب	١١٩,٥٦	١١,٠٥	١١٠,٥٠	١٧,٣٤	٩,٠٦	٢,١٦	دال
الثالثة	التطبيقية	٣٩٨,٩	٣٩,٨٤	٣٥٨,٨	٤٦,٥	٤٠,١	٣,٣	دال
	النظرية	١٥١,٨٤	١٦,٧٠٤	١٤١,١٤	٢٤,٦١٥	١٠,٧	١,٩	غير دال
	التربوية	١٢٥,٧٦	١١,٤٨٣	١٣٦,٦٤	٢١,٥٥٩	٩,١٢	١,٨٧	غير دال
	طرق التدريس	١١٥,٩٦	١٠,٤٩	١٠٧,١٨	١٩,٦٧٨	٨,٧٨	١,٩٧٨	غير دال

مستوى الدلالة ٠.١

من الجدول السابق يتضح أن :

— وجود فروق ذات دلالة احصائية في المواد التطبيقية المقررة على كل من الصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث وذلك بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض في التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى .

— وجود غموق ذات دلالة احصائية في المواد التربوية المقررة للصف
الثاني بين الطالبات ذوات المستوى العالي والطالبات ذوات المستوى
المنخفض في التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالي .

— وجود غموق ذات دلالة احصائية في مادة طرق التدريس والتدريب
للصف الثاني وذلك بين الطالبات ذوات المستوى العالي والمستوى
المنخفض في التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالي .
بينما كانت الفروق غير دالة احصائيا في :

— المواد النظرية المقررة في كل من الصفوف الثلاثة الاول والثاني والثالث
وذلك بين الطالبات ذوات المستوى العالي والمستوى المنخفض في
التربية العملية .

— المواد التربوية المقررة على الصف الثالث وذلك بين الطالبات ذوات
المستوى العالي والمستوى المنخفض في التربية العملية .

— مادة طرق التدريس والتدريب المقررة في الصف الثالث وذلك بين
الطالبات ذوات المستوى العالي والمستوى المنخفض في التربية العملية .
وهذا يحقق صحة الفرض الثاني جزئيا .

تفسير النتائج ومناقشتها :

١ - بالنسبة للمواد التطبيقية : يتضح من نتائج الدراسة الحالية
وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين درجات التربية العملية للطالبات في
الصف الثالث والمواد التطبيقية (تمرينات جيباز وتعبير حركي) ألعاب
والعاب الميدان والمضمار المقررة في كل من الصفوف الاول والثاني والثالث
جدول (١) وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات المواد التطبيقية زادت
درجات التربية العملية . وهذا يوضح أن الأداء الرياضي الجيد في المواد
التطبيقية بعامة ممثلا في مجموع درجات هذه المواد عامل هام للنجاح في
التربية العملية وأنه كلما ارتفع مستوى الطالبات في الأداء الرياضي ارتفع
بالتالي مستواه في التربية العملية . وتفسير ذلك أن تدريس التربية
الرياضية في المدارس اثناء التربية العملية يتضمن كثيرا من التشعب ويتطلب
مهارة ومعرفة لمتنوعات كثيرة من النشاطات والميزات الخاصة بكل نشاط
التي يمكن عن طريقها مقابلة الاحتياجات الخاصة بدرس التربية الرياضية .

فالمدرس المتخصص في لعبة أو لعبتين مثلا يحتمل أن يؤدي خدمة لها قيمتها في نطاق هذه اللعبة ولكن الشخص المفترض فيه أن يقود جمهرة التلاميذ في مدرسة من المدارس عن طريق تعليم نشاطات التربية الرياضية لابد من أن يقدر ويعرف كيف يقود هؤلاء التلاميذ في نطاق واسع من النشاطات المختلفة وأن يكون ماهرا في تدريسيها .

والمواد التطبيقية التي تدرسها الطالبات تتضمن التمرينات ، والتمرينات تشكل جزءا رئيسيا وهما في درس التربية الرياضية فمهما يكن الهدف من الدرس فلا بد من تخصيص جزء من زمن الدرس للتمرينات البنائية العامة والتمرينات البنائية الخاصة لاعداد التلميذات للهدف الرئيسي للدرس . هذا بالإضافة الى أنه في بعض الأحيان يكون الهدف الرئيسي للدرس هو تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية للتلميذات وفي هذه الحالة تكون التمرينات هي الوسيلة لتحقيق ذلك ، وحين اختيار التمرينات وتنوعها والمهارة في ربط التمرينات المختلفة في انسيابية ورشاقة يؤدي الى اقبال تلميذات المدارس عليها . اما اذا كانت على وتيرة واحدة ومعادة ومكررة تؤدي الى تسرب الملل الى التلميذات . فالتقيرة على الخلق والابتكار واستخدام الأدوات الصغيرة يشجع التلميذات على ممارستها ويشوقهن للدرس مما يساعد في رفع مستوى الأداء وعلى ذلك كلما ارتفع مستوى الطالبات في التمرينات كلما ساعدهن ذلك في التدريس بصورة افضل وكذلك كلما ارتفع مستوى الطالبات في التعبير الحركي ارتفع مستواهن في التربية العملية وقد يرجع ذلك الى أن معظم التلميذات في المدارس الابتدائية والاعدادية شغوفات بالحركات الراقصة والايقاعية وأن استخدام الموسيقى والايقاع في درس التربية الرياضية يجعله مشوقا ويدخل السعادة والسرور على التلميذات مما يرفع الروح المعنوية للتلميذات ويحبسهن للاشتراك بنشاطات يرتفع مستوى العمل وعلى ذلك كلما ارتفع مستواهن في التعبير الحركي يصبحن اقدر على استخدام هذا اللون وتنفيذه في الدرس وبالتالي يحصلن على درجات افضل في التربية العملية . وأيضا كلما ارتفع مستوى الطالبات في مادة الالعاب ارتفع مستواهن في التربية العملية .

وتفسير ذلك يرجع الى أن الالعاب من احب النشاطات لتلميذات المرحلتين الابتدائية والاعدادية . كما أنها تشكل جزءا رئيسيا وهما في

درس التربية الرياضية وبالرجوع الى منهج الألعاب المقررة على الطالبات امراد العينة وجد أنه يشتمل ضمن محتوياته على الألعاب التي يمكن تدريسها لمراحل السن المختلفة بالمدارس وطرق تعليمها والوسائل المساعدة في تنفيذ درس الألعاب بالمدرسة . كذلك نجد أن الطالبات اتحت لهن فرصة تعلم المهارات والألعاب التي تلائم المرحلتين الابتدائية والاعدادية وجميعها نشاطات مشوقة لما فيها من عنصر المنافسة والعمل الجماعي ومعظم التلميذات شغوفات بهذا اللون من النشاطات .

وبناء على ذلك كلما ارتفع مستوى الطالبات في الألعاب كلما ادى ذلك الى قدرتهن على تدريس هذا الجزء الهام والرئيسي في درس التربية الرياضية اثناء التربية العملية .

كذلك مادة ألعاب الميدان والمضمار كلما ارتفع مستوى الطالبات بها ارتفع مستواه في التربية العملية حيث إن ألعاب الميدان والمضمار تعتبر أيضا جزءا رئيسيا وهما في درس التربية الرياضية في جميع المراحل كما أنها تعتبر أساسا لاكتساب اللياقة البدنية فكثير من عناصر اللياقة البدنية يمكن تمييزها عن طريق مسابقات ألعاب الميدان والمضمار وقدرة الطالبات على تبسيط هذه المسابقات واستخدام الأدوات البديلة لتناسب تلميذات المدارس يؤدي الى رفع مستوى التدريس . والخلاصة أن جميع المواد التطبيقية التي تدرس للطالبات في الصفوف : الأول والثاني والثالث لها علاقة موجبة بالتربية العملية وأنه كلما ارتفع مستوى الطالبات في هذه المواد التطبيقية ارتفع مستواه في التربية العملية .

ونتائج جدول (٣) أوضحت وجود فروق معنوية في التحصيل في المواد التطبيقية المقررة في الصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث وبين الطالبات ذوات المستوى العالي والمستوى المنخفض في التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالي وهذا يؤكد مدى أهمية ارتفاع المستوى المهاري والأداء الرياضي في المواد التطبيقية للتفوق في التربية العملية .

٢ - بالنسبة للمواد النظرية :

وجد من نتائج جدول (١) أنه لا توجد علاقة بين درجات التربية العملية للطالبات في الصف الثالث وتحصيل الطالبات في المواد النظرية في كل

من الصفوف الأول والثاني والثالث كذلك وجد من نتائج جدول (٣) عدم وجود فروق في التحصيل في المواد النظرية المقررة في الصفوف الأول والثاني والثالث بين الطالبات ذوات المستوى العالي والطالبات ذوات المستوى المنخفض في التربية العملية .

وبالرجوع الى محتوى مناهج هذه المواد النظرية وجد أنه بالنسبة للصف الأول أنها تشتمل على : مادة مدخل وتاريخ التربية الرياضية وتتضمن دراسة تاريخية عن التربية الرياضية في مصر القديمة ، في العصور القديمة في البلاد المختلفة ، في العصور الوسطى ، وفي العصر الحديث كما يتضمن المنهاج مقدمة ومدخل عن مفهوم وفلسفة وأهداف ومبادئ التربية الرياضية .

ومن الجلى أن الهدف من هذه المادة تعريف الطالبات بالتربية الرياضية بالنسبة لمادة التشريح للصف الأول فتتضمن معلومات عن العظام واتصالاتها ، ووصف لأجزاء العظمية المكونة لهيكل الجسم والجهاز العضلى أى مدخل لعلم التشريح للتعرف على تركيب الجسم . بالنسبة لعلم وظائف الأعضاء يتضمن معلومات عن الجهاز العصبى ، والأفعال المنعكسة واثارات العصبية وكيفية عمل العضلات وفسيولوجيا الخواص ، والدم ووظائفه والدورة الدموية ، والتنفس أى يتضمن المنهج معلومات عن وظائف الأجهزة الحيوية بالجسم . وبالنسبة لمادة علم الصحة فيشتمل المنهاج على معلومات عن صحة البيئة والتغذية والأمراض المعدية وطرق مكافحتها والوقاية منها وصحة المعسكرات ويتضح من العرض السابق لمحتويات مواد التشريح والفسيولوجى وعلم الصحة أنها تشتمل على معلومات تنفيذ الطالبات في التعرف على تركيب الجسم البشرى وكيفية عمل هذه الآلة البشرية وكيفية المحافظة على سلامتها في أفضل كفاءة حيث سيكون ممارسة النشاطات الرياضية يتوقف الى حد كبير على مدى كفاءتها . ولكن هذا لا يعنى أن يكون تحصيل الطالبات في هذه المواد السابقة المقررة على طالبات الصف الأول لها علاقة مباشرة بمستوى الطالبات في التربية العملية في الصف الثالث .

وبالرجوع الى محتوى مناهج الصف الثاني وجد أنها تشتمل على المواد النظرية التالية : برامج التربية الرياضية وعلاقتها بالمنهاج المدرسى العام ،

أسس تطوير وتعديل منهاج التربية الرياضية ومكوناته ، ومناهج التربية الرياضية للفئات المختلفة بالمجتمع . وتعتبر هذه المعلومات هامة وضرورية للعاملين في المجال الرياضي بعبارة ومدرسي التربية الرياضية بخاصة للاستفادة بها في ميدان العمل بعد التخرج .

وبالنسبة لمادة علم الحركة فتتضمن معلومات عن المبادئ الميكانيكية للحركة مثل الروافع ، القوة ، الارتداد ، قوانين الحركة ، والعوامل التي تؤثر على حركة الانسان بعبارة والحركة الرياضية بخاصة وكلها معلومات جوهرية للأداء الرياضي والاقتصاد في الطاقة والجهد المبذول ورفع مستوى الاداء العملي للطلّبات اذا أحسن تطبيقها .

ومن هذا يتضح أن علاقة هذه المادة قد يكون بصورة مباشرة على مستوى الطّالّبات الكلية في المواد التطبيقية ولكن علاقتها قد تكون غير مباشرة بمستوى الطّالّبات في التربية العملية .

وبالنسبة لمادة التشريح الوظيفي فتتضمن معلومات عن عمل الجهاز الحركي كوحدة متكاملة ، عمل المجموعات المفصالية في نماذج من الحركات ، ودراسة القوى الداخلية والخارجية المؤثرة على أوضاع الجسم المختلفة ، وتصنيف حركات الانسان والعمل العضلي لها . وهذه المعلومات ضرورية وهامة للأداء الرياضي لأن معرفة الطّالّبات وتفهمهن لطبيعة الحركات التي تؤديها في المواد التطبيقية المقررة بالكلية يجعلهن أكثر استجابة وتفاعلية لتعلمها مما قد يكون له علاقة برفع مستوى أدائهن في المواد التطبيقية وبالتالي قد تكون لها علاقة غير مباشرة بمستواهن والتربية العملية ، وبالنسبة لمادة فسيولوجيا الرياضة فتتضمن معلومات عن الأسس الفسيولوجية لتحسين النشاط الحركي للاعب ، الحواس والنشاط الرياضي ، الخصائص الفسيولوجية للأداء الرياضي مختلف الشدة ، المظاهر الفسيولوجية للكفاءة البدنية لدى الرياضيين والمظاهر الفسيولوجية للتعب خلال العمل العضلي مختلف الشدة . وهذه المعلومات الهامة والضرورية للعاملين في المجال الرياضي وقد تكون علاقتها بالنسبة للواد التطبيقية بصورة مباشرة إما بالنسبة لمستوى الطّالّبات في التربية العملية فقد تكون علاقتها غير مباشرة .

وبالرجوع الى محتوى مناهج الصف الثالث وجد أنها تشتتل على المواد النظرية التالية : الاختبارات والمقاييس فى التربية الرياضية وتتضمن بعض المفاهيم الخاصة بالاختبارات والمقاييس ، نماذج لبعض اختبارات الصفات البدنية ، نماذج لاختبارات القدرة الحركية العامة ونماذج لاختبارات بعض الأبعاد النفسية ، والمعاملات العلمية للاختبارات والمقاييس . وتتضح أهمية هذه المادة بالنسبة لتقويم الأداء الرياضى وما يترتب مع ذلك من متابعة حسب الهدف من التقويم وهذا تحتاجه الطالبات فى مرحلة متقدمة من خبرتها العملية أى بعد التخرج والعمل فى الميدان .

وبالنسبة لمادة اصابات اللاعبين فتتضمن الأسباب العامة للاصابات ودور مدرسى التربية الرياضية والمدرّب فى الوقاية من الاصابات ، اصابات الجهاز العظمى ، اصابات الجهاز العظمى ، الاصابات الشائعة فى المجال الرياضى ، التأهيل بعد الاصابة ، التمرينات العلاجية الخاصة بالاصابة فى مرحلة التأهيل ومن الجلى الاهمية البالغة لهذه المادة للعاملين فى المجال الرياضى مدرسين ومدرّبين وذلك حتى لا تحدث مضاعفات للمصابين ، كما أن هذه المادة تقدم معلومات من كيفية التعرف فى حالة الاصابة والاستعانة بالاولية وكيفية نقل المصاب . وبالنسبة للطالبات فى التربية العملية للصف الثالث يكون ذلك تحت اشراف أساتذة الكلية ومعاونة مدرّسات التربية الرياضية فى المدارس للتصرف فى حالة الاصابة .

٣ - بالنسبة للمواد التربوية :

يتضح من جدول (١) وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث ودرجاتهن فى المواد التربوية فى الصف الثانى وهذا يدل على أنه كلما ارتفع تحصيل الطالبات فى المواد التربوية فى الصف الثانى وتحسن مستواهن فى التربية العملية فى الصف الثانى . وقد كانت هذه النتيجة متوقعة لأن المعلومات المستمدة من علم النفس وبخاصة تلك المعلومات المرتبطة بالتعلم من حيث كيف يتعلم التلاميذ ، وتحليل لطبيعة وحاجات التلاميذ فى مراحل النمو المختلفة ، والفروق الفردية بينهم ، كلها معلومات جوهرية وأساسية فى عملية التعليم والتدريس . كذلك فان المعلومات المستمدة من منهج التربية للصف الثانى

عن المؤسسات التربوية وبخاصة الأسرة والمدرسة والمجتمع ، والخبرة وشروطها وتنسيقاتها والأهداف التربوية كل ذلك يساعد الطالبات في التكيف الاجتماعى مع جميع العاملين بالمدرسة : ناظرة مدرسة ، المدرسات ، التلميذات ، والزميلات . وبخاصة أن جزءا من درجة التربية العملية لدى كيف الطالبات مع زميلاتهن وجميع العاملين بالمدرسة وهدى مساهمتهن وتعاونهن فى المدرسة ، وكيفية تعاملهن مع التلميذات ، والأثر الذى تتركه طالبات التربية العملية فى المدرسة بعامة .

ونتائج جدول (٣) أوضحت وجود فرق معنوى فى التحصيل فى المواد التربوية للصف الثانى بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالى وهذا يؤكد أهمية ارتفاع مستوى التحصيل فى المواد التربوية فى الصف الثانى للفتوق فى التربية العملية .

بينما يتضح من جدول (١) عدم وجود علاقة بين درجات التربية العملية للطالبات فى الصف الثالث ودرجاتهن فى المواد التربوية فى الصف الثالث كذلك من نتائج جدول (٣) يتضح عدم وجود فرق فى التحصيل فى المواد التربوية للصف الثالث بين الطالبات ذوات المستوى العالى والمستوى المنخفض فى التربية العملية هذا بالرغم من أن منهج الصف الثالث فى علم النفس يشتمل ضمن محتوياته على نظريات التعلم وقوانينها والدائمية ومنحنيات التعلم وقد ترجع هذه النتيجة الى تصور الطالبات فى تطبيق هذه المعلومات والاستفادة العملية منها . اذ لابد للمدرس الناجح أن يعرف طبيعة التلميذ الفرد حتى يعرف كيف يمكن استثارة دوافعه للتعلم فى صورة غرض أو هدف مرغوب لدى التلميذ . ومن أمثلة ذلك أن تقول المدرسة للتلميذات أن الهدف من تمرين البطن هو تقوية عضلات البطن حتى يحافظن على القوام الجميل الرشيق . وبالرجوع الى منهج التربية للصف الثالث وجد أنه يشتمل ضمن محتوياته على فلسفة التربية ومعنى وظيفة الفلسفة ، والمذاهب الفلسفية الأربعة وأثر كل منها فى التربية . ومن الجلى أن هذه المعلومات عبارة عن ثقافة عامة للطالبات وقد لا يكون لها علاقة مباشرة بتفاعل الطالبات وتجاوبهن بالمواقف التى يتعرضن لها فى التربية العملية .

٤ - بالنسبة لطرق التدريس والتدريب :

يتضح من جدول (١) وجود علاقة موجبة ودالة احصائيا بين درجات التربية العملية للطلّابات في الصف الثالث ودرجاتهن في طرق التدريس والتدريب في الصف الثاني وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى تحصيل الطالبات في طرق التدريس والتدريب ارتفع وتحسن مستواه في التربية العملية وهذه النتيجة كانت متوقعة حيث أن هذه المادة تدور حول تلك العوامل والمبادئ المتصلة باختيار واستخدام أساليب وإجراءات التدريس الفنية حيث تشمل ضمن محتوياتها على كيفية كتابة الجدول وإخراجه من كتاب المنهاج المطور للتربية الرياضية وبرامجه التنفيذية لمراحل التعليم المختلفة . كما تتضمن التدريب العملي على النداء ، وتدريس المهارات المختلفة للمواد العملية (تمارين ، جبراز ، ألعاب ، ألعاب الميدان والمضمار) ، وطرق تصحيح الأخطاء ، وطرق استخدام الصفارة ، وطرق استخدام الأدوات الصغيرة والأجهزة الرياضية ، والسند والمسك ، وكيفية أعداد الدرس وتحضيره وتنفيذه . وكل هذه الخبرات العملية التي تكتسبها الطالبات في الصف الثاني تؤهلها وتعدّها للتربية العملية في الصف الثالث .

ونائج جدول (٣) أوضحت وجود فرق معنوي في التحصيل في طرق التدريس والتدريب للصف الثاني بين الطالبات ذوات المستوى العالي والمستوى المنخفض في التربية العملية لصالح الطالبات ذوات المستوى العالي وهذا يؤكد أهمية ارتفاع مستوى التحصيل في طرق التدريس والتدريب في الصف الثاني للتفوق في التربية العملية .

بينما يتضح من جدول (١) عدم وجود علاقة بين درجات التربية العملية للطلّابات في الصف الثالث ودرجاتهن في طرق التدريس والتدريب في الصف الثالث .

كذلك من نتائج جدول (٣) يتضح عدم وجود فرق في التحصيل في طرق التدريس والتدريب بين الطالبات ذوات المستوى العالي والمستوى المنخفض في التربية العملية .

ولقد كانت هذه النتيجة غير متوقعة وبالرجوع الى منهج طرق التدريس للصف الثالث وجد أنه يشتمل ضمن محتوياته على مفهوم التربية العملية

وأهميتها وإهدائها ، والقيادة ووظائفها وأساليبها ، ومنهزم التقويم وطرقه وخطواته هذا بالإضافة الى الجزء العملى من المنهج الذى يشتمل أساسا على أهمية التنظيم فى حصة التربية الرياضية من حيث الأشكال الأساسية وقد يرجع عدم وجود علاقة بين درجات التربية العملية للصف الثالث ودرجات طرق التدريس والتدريب للصف الثالث الى أنه من الضرورى للتعلم المبتدىء أن يترجم الناحية النظرية — التى يتقبلها كمثل عليا — الى إجراء أو تطبيق عملى وأن يعد نفسه لمواجهة احتمال أن يجد نفسه لمواجهة احتمال يجده بعيدا عما كان يتوقعه . وطرق التدريس يلزم دراستها وفهمها وتطبيقها أكثر من مجرد تعلمها وتذكرها . فالتدريس يمثل مساهمة إنسانية متشابهة الأطراف ولا يمكن للتعلم أن يعتمد فقط على مجموعة من الأساليب الفنية الآلية . فالحقائق والمبادئ ذات الصلة توضح إجراءات مقبولة فى مواقف معينة تتضمن متغيرات من الظروف المتعلقة بالتعلمين وبالمدرسة والمجتمع من حيث الخصائص والإمكانيات والوقت والمدرسين . والمدرس الناجح لابد وأن يعتمد فى عمله على تفهمه وتقدرته على الخلق والابتكار واستخدام إجراءات تتلاءم والموقف أو الظروف المائل أمامه .

اقتوصيات :

بناء على نتائج هذه الدراسة توصى الباحثة بالآتى :

- ١ — رفع نسبة المواد التطبيقية بالكلية الى ٦٠٪ حيث أن لها علاقة مباشرة بالتربية العملية .
- ٢ — تعديل المنهج والمحتوى للمواد التربوية بالصف الثالث بحيث تشتمل على موضوعات تطبيقية مرتبطة بتديد الطالبات فى التربية العملية وفى حياتهن بعد التخرج .
- ٣ — تعديل منهج طرق التدريس للصف الثالث بحيث يشتمل الجزء الأكبر منه على التدريب العملى حيث يحقق ذلك فعالية أكثر فى التربية العملية .

علائق المستوى البرمقي للأدائين مسابقات الميدان

والمضمار المختلفة

طلقات الصف الرابع بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

الدكتورة نبيلة السيد منصور

استاذ مساعد بكلية التربية الرياضية

مقدمة ومشكلة البحث :

تتكون مسابقات الميدان والمضمار في مادة ألعاب القوى من ثلاثة افرع رئيسية هي :

- ١ - جرى وعدو .
 - ٢ - وثب وقفز .
 - ٣ - رمى ودفع .
- يدرس منها المسابقات الأساسية وعددها تسع :
- ١٠٠ م ، ٢٠٠ م ، ٤٠٠ م عدو ، ١٠٠ م حواجز ، وثب طويل ، وثب عالي ، دفع جلة ، رمى قرص ، رمى رمح .

وهذه المسابقات تدرس في السنوات الدراسية الثلاث موزعة على الصفوف الاولى والثانية والثالثة وتتم المراجعة على هذه المسابقات في الصف الرابع . وتؤدي الطالبة الاختبار في كل صف دراسي طبقا لما يدرس لها في هذا الصف . اما بالنسبة للصف الرابع فيكون اختبار دفع الجلة اجباريا ثم تختار الطالبة مسابقة من كل فرع : ٢٠٠ م عدو أو ١٠٠ م حواجز ، وثب عالي أو وثب طويل ، رمى قرص أو رمى رمح .

❖ وقد لاحظت الباحثة أن ٨٥٪ من الطالبات يخترن ٢٠٠ م عدو ، وثب طويل ، رمى القرص ، ويتركن كلا من مسابقة الحواجز والوثب العالي

(❖) احصائية قامت بها الباحثة خلال ثلاث سنوات متتالية اسفرت عن أن ٨٥٪ من الطالبات يخترن هذه المسابقات .

ورمى الرمح ، وترجع الباحثة السبب في ذلك الى ان هذه المسابقات التي تتركها الطالبات تحتاج الى مستوى عال من اللياقة والمهارة والتدريب ، وبرجوع الباحثة الى أصل هذه الاختبارات وجدت أنها وضعت على أساس من الخبرة الشخصية دون الارتكاز الى أساس علمي سليم .

ولما كان من الاهمية بمكان عند قياس مستوى أداء طالبات في آخر مرحلة دراسية للحصول على درجة البكالوريوس يجب ان تكون المسابقات المختارة تعطى صورة متكاملة عن مستوى الطالبات كما اشار « حسين تورة » ان أهم أسس التقييم هو قياس تحصيل المتعلم مع شموله لكل أجزاء ما تعلمه (١) . لذا رأت الباحثة ان هذا الاختيار المتبع في الاختبار ربما لا يحقق الهدف المنشود من التقييم .

وحيث أنه سبق اختبار الطالبات على مدى الثلاث السنوات الدراسية في هذه المسابقات نفسها وأنه لا يمكن اختبار طالبة البكالوريوس في الصف الرابع في التسع المسابقات المقررة ولابد من الاختبار ، لذا فكرت الباحثة في إجراء دراسة للتوصل الى المسابقات المختارة التي تختبر فيها طالبة الصف الرابع ، فقد اشار « علاوى » ان قياس العلاقات بيجاد معاملات الارتباط في التطبيق العملي لها أهميتها في التربية الرياضية ، فالارتباط بين قدرة من القدرات والنجاح فيها تؤهل له هذه القدرة يمكننا من التنبؤ بكثير من الدقة باحتمال نجاح الفرد اذا دخل الميدان الذى تؤهله هذه القدرة (٢) .

من هنا طرأت فكرة مشكلة البحث وهى التعرف على علاقة المستوى الرمى للأداء بين مسابقات الميدان والمضمار المختلفة وفى ضوء هذه العلاقات يمكن ان تقترح الباحثة اختيار اختبار مناسب .

وبالرجوع الى الأبحاث السابقة في هذا المجال لم تجد الباحثة على حد علمها .

هدف البحث : Aim of the Study

يهدف هذا البحث الى التعرف على علاقة المستوى الرمى للأداء بين المسابقات المقررة للصف الرابع ونوع هذه العلاقة (ايجابية — سلبية — لا يوجد) .

-
- (١) حسين سليمان تورة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، دار المعارف ، ١٩٧٢ ص ٣٤٦ .
(٢) سعد جلال ، محمد علاوى ، علم النفس التربوى الرياضى ، دار المعارف ط خامسة ١٩٧٦ ، ص ٣٥٤ — ٣٥٥ .

فروض البحث : Hypotheses

- ١ - توجد علاقة ايجابية بالمستوى الرقعى للأداء بين بعض المسابقات المقررة .
- ٢ - توجد علاقة سلبية بالمستوى الرقعى للأداء بين بعض المسابقات المقررة .
- ٣ - لا توجد علاقة بالمستوى الرقعى للأداء في بعض المسابقات .

خطة البحث أو الإجراءات : Procedure

١ - المنهج المستخدم :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفى القائم على الدراسات الارتباطية وهو احدى الانماط لدراسة العلاقات المتبادلة .

٢ - عينة البحث :

قامت الباحثة باختيار عينة البحث من طالبات الصف الرابع المقيدات بالأعوام الدراسية ١٩٧٨ : ٧٩ - ١٩٧٩ : ١٩٨٠ - ١٩٨٠ : ١٩٨١ - بالطريقة العشوائية البسيطة بعد أن استبعدت الفئات التالية :

- ١ - الطالبات المتكرر غيابهن .
 - ب - الطالبات الراسبات والباقيات للاعادة .
- والجدول التالى رقم (١) يوضح العينة في كل عام دراسى ونسبتها :

جدول رقم (١)

عينة البحث في الاعوام الدراسية المختلفة ونسبتها

العام الدراسى	مجتمع البحث	العينة	النسبة المئوية للعينة
٧٩/١٩٧٨	٣٠٧	١٠٧	٪٣٥
٨٠/١٩٧٩	٢٤٥	١٠٢	٪٤٢
٨١/١٩٨٠	٢٦٧	١٠٤	٪٣٩
المجموع	٨١٩	٣١٣	٪٣٨

وبذلك اصبح حجم العينة ٣١٣ طالبة بنسبة ٪٣٨ من المجتمع الكلى للبحث .

٣ - أدوات البحث :

استخدمت الباحثة القياسات الموضوعية باستخدام ساعة الإيقاف لقياس الزمن وشريط القياس لقياس المسافة ، وقد قام بالقياس على مدار العام أعضاء هيئة التدريس الصف الرابع (٥) وهن ذوات خبرة كبيرة في هذا المجال كل مسابقة ثلاث مرات وأخذت الباحثة أحسن مستوى لكل طالبة في كل مسابقة .

٤ - المسابقات المقررة :

أ - مسابقات المضمار :

١٠٠ م عدو - ٢٠٠ م عدو - ٤٠٠ م عدو - ١٠٠ م حواجز .

ب - مسابقات الميدان :

١ - مسابقات الوثب :

وثب طويل - وثب عالي .

٢ - مسابقات الرمي :

دفع الجلة - رمي القرص - رمي الرمح .

٣ - المعالجات الإحصائية :

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومصفوفة معامل الارتباط في التسعة قياسات لكل طالبة باستخدام الحاسب الآلي .

نتائج البحث Result

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمسابقات المقررة

المسابقات البيانات	١٠٠ م ث	٢٠٠ م ث	٤٠٠ م ث	١٠٠ م حواجز ث	وثب طويل سم	وثب عالي سم	دفع جلة سم	رمي قرص سم	رمي رمح سم
المتوسط	١٨,٧٩	٢٩,٤٨	١٦,٤٤	٢٦,٩٥	٣٥,٠٩	٩٨,٤٧	٦٥,٤٢	١٤,٩٤	١٣,٢٦
الانحراف المعياري	١,٤٥	٣,٦٩	٢,٢٤	٤,٢١	٤,٤١	٧,٩٦	٩,٠	٥,٠١	٢,٠٨
* البعثة المعيارية	٥	٥	٥	٥	٦	٦	٧	٦,٥	٦,٥

(*) حاصلات على درجة الدكتوراه . وخبرة لا تقل عن ١٥ سنة .
(*) قامت الباحثة بترجمة متوسطات القياسات الخام الى درجات معيارية طبقا للجداول التي تقيم على أساسها الطالبات في هذا الصف الدراسي (الدرجة من ١٠) ، كتاب مديحة سامي وآخرون ، العاب قوى للفتيات ، دار الفكر العربي ١٩٧٣ ، ص ٤٥ .

من الجدول السابق يتضح أن مستوى الطالبات في مسابقات ١٠٠ م ، ٢٠٠ م ، ٤٠٠ م عدوا متوسط وفي مسابقات الوثب الطويل ، والوثب العالي ، دفع الجلة ، رمى القرص ، رمى الرمح فوق المتوسط ، أما بالنسبة لمسابقة الحواجز — فإن مستوى الطالبات يعتبر ضعيفا .

جدول رقم (٣)

مصنوفة معاملات الارتباطات البينية للمسابقات المقررة

م	المسابقات	١٠٠ م	٢٠٠ م	٤٠٠ م	٣٠٠ حواجز	طويل	عالي	جلة	قرص	رمح
١	١٠٠م عدو	—	٦٤ر	٢٧ر	٥٦ر	٤١ر	٤٤ر	٢٠ر	١٠ر	٢٣ر
٢	٢٠٠م عدو	—	—	٤٤ر	٤٩ر	٤٨ر	٢٠ر	٢٦ر	١٢ر	١٤ر
٣	٤٠٠م عدو	—	—	—	٣٦ر	٢٩ر	٤١ر	٢٢ر	١١ر	٨ر
٤	١٠٠م حواجز	—	—	—	—	٢٠ر	٣٨ر	٢٨ر	١٠ر	٢٥ر
٥	وثب طويل	—	—	—	—	—	٤٢ر	٥٥ر	١٩ر	٢١ر
٦	وثب عالي	—	—	—	—	—	—	٢٧ر	١٢ر	٢٩ر
٧	دفع جلة	—	—	—	—	—	—	—	٢٧ر	٥٥ر
٨	رمى قرص	—	—	—	—	—	—	—	—	٣٦ر
٩	رمى رمح	—	—	—	—	—	—	—	—	—

يتضح من هذا الجدول أنه :

— يوجد ارتباط ايجابي قوى فوق ٥٠ في المسابقات التالية :

(١٠٠ م عدو مع ٢٠٠ م عدو — ٦٢ر) يليها (١٠٠م عدو مع ١٠٠ م حواجز — ١٥٦ر) ثم (دفع الجلة مع الوثب الطويل — ٥٥ر) وأخيرا (دفع الجلة مع رمى الرمح — ٥٢ر) .

— كما يوجد ارتباط ايجابي ضعيف (⊗) حيث أقل من ٥٠ الى ٢٠ في المسابقات التالية :

(٢٠٠ م مع ١٠٠ م حواجز — ٤٩ر) ثم (٢٠٠ م مع الوثب الطويل ٤٨ر) يليهم (٢٠٠ م مع ٤٠٠ م — ٤٢ر) وايضا (الوثب الطويل مع الوثب العالي — ٤٢ر) ثم (١٠٠ م عدو مع الوثب الطويل — ٤١ر) .

ر الجدولية عند ن ٣٠٠ = ١١٣ ارثقة ٩٥٪ ، ١٤٨ ارثقة ٩٩٪ .

(⊗) الارتباط قوى موجب اذا كان الارتباط ازيد من ٥٠ .

(⊗) عبد الله عويس ، الاحصاء التطبيقي في التربية الرياضية ،

١٩٧٧ ، ص ٦٤ .

الارتباط ضعيف موجب اذا كان أقل من ٥٠ أو بالمثل .

— أما الارتباطات الايجابية التى اقل من ٤٠ الى ٣٥ وهى المسابقات الآتية :

(١٠٠ م حواجز مع الوثب العالى — ١٣٨ ر) يليها (الوثب العالى مع دفع الجلة — ٣٧ ر) .

وأيضا (١٠٠ م عدو مع ٤٠٠ م عدو — ٣٧ ر) ، (دفع الجلة مع رمى القرص — ٣٧ ر) ويليهم (رمى القرص مع رمى الرمح — ٣٦ ر) .

— بالنتائج السابقة يتحقق صحة الفرض الاول الذى ينص على :
« توجد علاقة ايجابية بالمستوى الرقى للأداء بين بعض المسابقات المقررة » .

— ويتضح من الجدول أيضا الارتباط السلبى فى المسابقات التالية :

(١٠٠ م عدو مع الوثب الالى — ٤٤ ر) يليهم ١٠٠ م حواجز مع الوثب الطويل ٣٠ وأيضا (٢٠٠ م مع الوثب العالى — ٣٠ ر) ، (١٠٠ م عدو مع دفع الجلة — ٣٠ ر) يليهم (١٠٠ م حواجز مع دفع الجلة — ٢٨ ر) ، (١٠٠ م حواجز مع رمى الرمح — ٢٥٠ ر) .

من النتائج السابقة يتحقق صحة الفرض الثانى الذى ينص على :
« توجد علاقة سلبية بالمستوى الرقى للأداء بين بعض المسابقات المقررة » .

— أما المسابقات التى ليس لها ارتباطات ببعضها فهى كالآتى :

(٢٠٠ م عدو مع كل من رمى الرمح — ١٤ ر ، رمى القرص — ١٢ ر) يليهم (١٠٠ م عدو مع رمى القرص — ١٠ ر) يليهم (٤٠٠ م عدو مع رمى القرص — ١٠ ر) ، يليهم (٤٠٠ م عدو مع رمى القرص — ١١ ر) ومع رمى الرمح — ٠٨ ر) ثم (١٠٠ م حواجز مع رمى القرص — ٠٨ ر) .
فى النتائج السابقة يتحقق صحة الفرض الثالث الذى ينص على :

« لا توجد علاقة بالمستوى الرقى للأداء بين بعض المسابقات المقررة » .

من الجدول السابق رقم (٣) يتضح وجود علاقة ايجابية بين :

— « ١٠٠ م ، ٢٠٠ م ، ١٠٠ م حواجز » وترى الباحثة أن هذا الارتباط منطقيا حيث أن كل من هذه المسابقات أجمعت المراجع العلمية (١١) على أنها جبيما تحتاج الى عنصر السرعة كأساس لأدائها ، فهي مسافات قصيرة تعتمد أساسا على امكانية المتسابق من هذا العنصر . وحيث أن الطالبة في الصف الرابع تختار بين كل من ٢٠٠ م عدو أو ١٠٠ م حواجز ، لذلك يعتبر هذا الاختيار سليما .

— وتوجد علاقة ايجابية بين كل من ٢٠٠ م عدو ، ١٠٠ م عدو مع الوثب الطويل ، ١٠٠ م حواجز مع الوثب العالي ، (الوثب الطويل مع الوثب العالي) • بينما توجد علاقة سلبية بين كل من ٢٠٠ م عدو ، ١٠٠ م عدو مع الوثب العالي •

— وحيث أن الوثب الطويل والوثب العالي يتفان في الموصفات الجسمية المطلوبة ، وقوة الدفع الرأسية ، وان كان الوثب الطويل يحتاج الى قوة دفع أفقية ورأسية وعامل السرعة أكبر وبخاصة في مرحلتى الاقتراب والارتقاء •

لذلك نجد الارتباط ايجابيا بين الوثب الطويل ومسابقة ١٠٠ م عدو ، ٢٠٠ م عدو •

— بينما نجد أن الارتباط سلبي في المسابقتين نفسها مع الوثب العالي • وبما أنه يوجد ارتباط ايجابى بين الوثب العالي مع ١٠٠ م حواجز ، وارتباط ايجابى بين ٢٠٠ م عدو مع الوثب الطويل •

اذن الاختبار يكون بين كل من :

(٢٠٠ م عدو والوثب العالي) أو (١٠٠ م حواجز والوثب الطويل) •

ولو تأملنا هذا الاختيار نجد أنه يحقق عدة عوامل متكافئة بين كل منهما من النواحي النفسية والفنية والميكانيكية حيث يحقق السرعة واجتياز عائق واستخدام قوة دفع •

— كما أوضحت نتائج البحث وجود علاقة بين دفع الجلة وكل من الوثب الطويل والوثب العالي ، وأن كانت بعض الصفات الجسمية في دفع الجلة تختلف من بعض الصفات الجسمية في الوثب الطويل والعالي ، إلا أن هذه العلاقة تعتبر منطقية حيث أن كلا من المسابقات الثلاث تحتاج الى قوة دفع بعضلات الرجل واستخدام الجذع مع سرعة الأداء كما أن العينة ليست للاعبات نوليات متخصصات وإنما لطالبات تمارسن كل اللعيات وليست مركزة على مسابقة معينة .

— ومن الواضح أيضا وجود علاقة بين الرميات الثلاث .

لذلك ترى الباحثة أن دفع الجلة بما أن لها علاقة بكل من الوثب الطويل والعالي و ٢٠٠ م والرمح والقرص — فيكتفى التركيز عليها والقياس في خلال السنة الدراسية . ويكون الاختيار بين رمى القرص ورمى الرمح كما هو متبع حاليا .

وحيث أنه قد تم الاختيار بين احدى المجموعتين التاليتين :

(٢٠٠ م عدو والوثب العالي) أو (١٠٠ م حواجز والوثب الطويل)

— لذا يجب اضافة احدى الرميات لكل مجموعة ويكون ذلك علىالاساس
الآتى :

— بما أن نتائج البحث أظهرت عدم وجود علاقة بين ١٠٠ م حواجز ورمى القرص بينها توجد علاقة ايجابية ضعيفة بالوثب الطويل — فمن المنطق اضافة القرص الى مجموعة ١٠٠ م حواجز والوثب الطويل .

— كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الرمح ، ٢٠٠ م عدو وبينما توجد علاقة ايجابية ضعيفة بالوثب العالي ، لذا ترى الباحثة اضافة مسابقة رمى الرمح الى مجموعة ٢٠٠ م والوثب العالي وبذلك يكون الاختيار للاختبار آخر العام بين مجموعتين هما :

المجموعة الاولى : ٢٠٠ م عدو ، وثب عالي — رمى الرمح .

المجموعة الثانية : ١٠٠ م حواجز ، وثب طويل — رمى القرص .

الاستنتاجات : Conclusion

من النتائج السابقة وتقسيم النتائج تستنتج الباحثة اختبار الطالبة في الصف الرابع في المجموعتين التاليتين :

- ١ — المجموعة الأولى : ٢٠٠ م عدو ، وثب على — رمى الرمح .
 - ب — المجموعة الثانية : ١٠٠ م حواجز ، وثب طويل — رمى القرص .
- وهذا الاختبار يحقق الآتي :

١ — اعطاء صورة متكاملة عن مستوى الطالبة بعامة في اختبار آخر العام .

٢ — التكافؤ في الأداء للطالبات من حيث النواحي الفنية والنفسية والميكانيكية ، حيث انه في كلا المجموعتين يتوافر عامل السرعة واستخدام قوة دفع واجتياز عائق .

التوصيات : Recomendation

توصي الباحثة بأن يطبق اختبار طالبات الصف الرابع في نهاية العام في احدى المجموعتين السابق ذكرهما في الاستنتاجات ، حيث اثبتت النتائج غايلية المجموعتين في الوصول الى المستوى الحقيقي للطالبات .

أشرف برنامج تدريبي مقترح لكل من الرقص الشعبي

والرقص الحديث والباليه

على تنمية بعض سمات الشخصية

للكتورة نادية محمد درويش

استاذ مساعد بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة — جامعة حلوان

مشكلة البحث وأهميته :

من المؤكد أن الربط بين الرقص وبين العلوم النفسية من الاهمية بمكان لظهار مدى العلاقة بين هذا النشاط وهذه المتغيرات باعتبار أن الصلاقة بين الجسم والنفس عاملان مهمان في تهيئة الجسم للتعبير بالحركة ولاثرائه وتقدمه . ولقد أصبح علم النفس منذ سنوات غير بعيدة من أوثق العلوم صلة بالتربية الرياضية في مختلف تخصصاتها ، وبناء عليه فان الاتجاه السائد في البحوث الحديثة هو تطبيق النظريات المتعددة في علم النفس .

ولما كانت دراسة الشخصية من المجالات التي طرقتها علم النفس واهتم بالبحث فيها ، فقد وجدت الباحثة في ذلك فرصة لاستخدام هذه النظريات والاتجاهات وتطبيقها في مجال تخصصها والاستفادة منها في اضافة الجديد الى المستحدث من المواد ، وبخاصة أن هناك شبه اتفاق بين علماء النفس على أن دراسة الشخصية لا تقتصر على مجال معين ، بل تمتد وتشمل مجالات عديدة ومتنوعة . ومن بين هذه المجالات التربية الرياضية بنشاطاتها المختلفة . والرقص يعتبر من أهم نشاطاتها التعبيرية التي يمكن من خلال ممارسة الفرد لأنواعه المختلفة المساهمة في التنمية الشاملة للشخصية المتزنة .

فالرقص باختلاف أنواعه يسهم أسهاما كبيرا في تنمية النواحي العقلية والخلقية والاجتماعية والنفسية . فالنشاط التعبيري يتيح فرصا عديدة للتكوين الخلقي والاجتماعي ، اذ ينمي في الفرد صفات القيادة الصالحة وانكار الذات والثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والتبعية الكريمة التي تجعل الأفراد فيها أعضاء في جماعات منظمة تعمل وتضحي وتحمل المسؤوليات لصالح الجماعة . وما الى ذلك من السمات التي تكتسب عن طريق الاشتراك الفعلي في النشاطات التعبيرية التي تتوافر من خلال ممارسة أنواع الرقص المختلفة .

وهناك عدة أبحاث ودراسات أجريت في البيئة المصرية والبيئات الأجنبية والتي عالجت بعض النشاطات الرياضية المختلفة (سباحة ، كرة السلة ، الكرة الطائرة ، الفutsal ، ألعاب القوى ، تمارينات ، تعبير حركي ، جيباز ، سلاح) على تنمية بعض جوانب الشخصية ومنها دراسة « بيرون » Burton (١٩٥٦) « كولين » Colleen (١٩٥٦) ، « كيث » Kenneth (١٩٦٠) ، « بيتي » Betty (١٩٧٣) ، « تشارلز » Cousins (١٩٧٦) ، « كوسينس » Charles (١٩٧٤) ، « مسعد فرغلي » (١٩٧٦) ، « سلوى عسل » (١٩٧٥) ، « سهام عبد الله » (١٩٧٥) ، « سهر بهجت » (١٩٧٨) ، و « نادية درويش » (١٩٧٩) .

ومعظم الدراسات السابقة اقتصر على نوع واحد فقط أو أنواع مختلفة من النشاطات التنافسية الا أنها لم تتناول بالبحث والدراسة كلا من : الرقص الشعبي والرقص الحديث والباليه ، لمعرفة مدى تأثير هذه النشاطات التعبيرية على تنمية بعض جوانب الشخصية .

ومن هنا تحدثت مشكلة البحث في معرفة مدى ايجابية وفاعلية ممارسة أنواع الرقص المختلفة (الشعبي — الحديث — الباليه) على تنمية سمات الشخصية (الابتكار — السيطرة — المسؤولية — الاتزان الانفعالي — الاجتماعية) .

وتبدو أهمية هذا البحث في أنه محاولة للتعرف على بعض سمات الشخصية التي يمكن تنميتها عن طريق ممارسة أنواع الرقص المختلفة اذ تد يمكن الاستفادة منه في المساهمة في اعداد قيادات تمارس المهنة بنجاح في مختلف مجالات المجتمع وتشارك في تحقيقه حيث أن التربية الرياضية — كمنه — تحتاج الى قيادات متكاملة الاعداد قادرة على استخدام النشاطات الحركية في تحقيق الاهداف التربوية التي تؤهلها تأهيلا متكاملًا يجعلها من الكفاية

لتحمل المسئولية وتربية المجتمع التربية المتكاملة بدنيا وعقليا ونفسيا وخلقيا واجتماعيا .

اهداف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على :

- اثر برنامج تدريبي للرقص الشعبي على بعض سمات الشخصية .
- اثر برنامج تدريبي للرقص الحديث على بعض سمات الشخصية .
- اثر برنامج تدريبي للباليه على بعض سمات الشخصية .
- الموازنة بين تأثير كل من البرنامج التدريبي للرقص الشعبي والرقص الحديث والباليه على بعض سمات الشخصية .

فروض البحث :

١ — توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لكل من مجموعة الرقص الشعبي ومجموعة الرقص الحديث ومجموعة الباليه والمجموعة الضابطة في بعض سمات الشخصية لصالح القياس البعدي .

٢ — توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسات البعدي لمجموعات البحث التجريبية (الشعبي — الحديث — الباليه) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية .

٣ — توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية (الشعبي — الحديث — الباليه) في بعض سمات الشخصية .

اجراءات البحث :

منهج البحث :

استخدم المنهج التجريبي للقيام بهذه الدراسة ، حيث أعدت الباحثة برنامجا تدريبيا لكل من الرقص الشعبي والرقص الحديث والباليه ، ثم طبق على مجموعات البحث التجريبية .

عينه البحث :

تم اختيار أفراد عينه البحث بالطريقة العشوائية من مجتمع طالبات التربية الرياضية للبنات بالجزيرة والمتيدات بالفرقة الثانية بالعام الدراسي ٧٩ / ٨٠ ، وبلغ عددهن ١٢٠ طالبة (بنسبة مئوية قدرها ٣٩,٨٩ ٪ تقريبا من مجموع طالبات الفرقة الثانية) . وبذا تصبح عينه البحث ممثلة تمثيلا صادقا لمجتمع البحث .

وقد قسمت عينه البحث الى اربع مجموعات متكافئة على النحو التالي:

- ١ — مجموعة تجريبية للرقص الشعبي وتتكون من ٣٠ طالبة
- ٢ — مجموعة تجريبية للرقص الحديث وتتكون من ٣٠ طالبة
- ٣ — مجموعة تجريبية للباليه وتتكون من ٣٠ طالبة
- ٤ — مجموعة ضابطة وتتكون من ٣٠ طالبة

تم التأكد من تكافؤ مجموعات البحث من حيث العمر الزمني والقدرة العقلية العامة والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، وذلك بتحليل التباين بين المجموعات ودخلها لهذه المتغيرات . وقد وجد أن قيمة (ف) غير دالة احصائيا وبذلك اتضح تجانس عينه البحث في المتغيرات السابقة ، (العمر الزمني قيمة ف = ١,٩١ والقدرة العقلية العامة ١,٧٧ والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ١,٩٢) .

أدوات البحث :

- ١ — اختبار القدرة العقلية العامة لأحمد عبد العزيز سلامة وضياء الدين أبو الحب .
- ٢ — استبانة تقدير المستوى الاقتصادي الاجتماعي لعبد السلام عبد الغفار وأبراهيم تشقوش .
- ٣ — قائمة السمات للشخصية المبتكرة لسيد خير الله .
- ٤ — البرونيل الشخصي لـ « ل . ف . جوردون Gorden » تعريب جابر عبد الحميد جابر وقراد أبو حطب .

البرنامج التدريبي :

ولما كان هدف هذه الدراسة هو تنمية مختلف الحركات والمهارات واتقانها لأنواع الرقص موضوع البحث (الشعبي - الحديث - الباليه) بصورة صحيحة تتميز بالاقتصاد في بذل الجهد مع جمال الأداء ورشاقته بجانب تنمية الشخصية المتكاملة ، لذا أعدت الباحثة برنامجا تدريبيا مكونا من الحركات والمهارات والنشاطات الخاصة لكل نوع من أنواع الرقص (موضوع البحث) على حدة . تم اختياره وفقا للمعايير التالية :

— **التدرج بالحركات الأساسية :** لكل نوع من أنواع الرقص الثلاثة — من السهل الى الصعب .

— **ادماج الحركات والمهارات الأساسية :** الخاصة بكل نوع — بعضها ببعض والتفويج في ايقاعاتها من البطيء الى السريع .

— **الاهتمام بالنشاطات الابتكارية :** وذلك باتاحة الفرص للعمل الجماعي للشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس وانكار الذات والقدرة على قيادة الآخرين .

محتويات الدرس بالنسبة لأنواع الرقص الثلاثة :

— اعداد بدني :

في هذا الجزء تم تعليم الحركات والمهارات الأساسية الخاصة بكل نوع بفرض تنمية ذلك بصورة تتميز بالدقة والاقتصاد في الجهد . ويكون ذلك أولا باستخدام قضبان السند لمساعدة الطالبات على اتخاذ الأوضاع الصحيحة والأداء السليم للحركات والمهارات المختلفة . ثم يلي ذلك الأداء الحر (بدون قضبان السند) مع استعمال أوضاع الجسم المختلفة والقديمين والذراعين والمشي والجري والوثب .

— اعداد مهاري :

بعد اتقان الحركات والمهارات الأساسية السابقة ثم ربط بعضهم ببعض وذلك بعمل جمل حركية متنوعة في مجموعات مختلفة الاعداد . وتم ذلك باتاحة الجو للطالبات للتعبير عما بداخلهن من احساسات وانفعالات .

من خلال ممارسة الحركات والمهارات المختلفة تستطيع الطالبات التعرف الكامل على كل الاحتمالات والحدود الممكنة لحركات أجسامهن والتي بدورها تؤدي الى توافق وتناسق بدني أفضل . كما أنه يعتبر أيضا كبداية لتنمية القدرات الابتكارية لهن من خلال العمل الجماعي ومحاولة حل المشكلات وفهم الآراء والانتطاعات المختلفة .

١- النشاط التعبيري الابتكاري :

في هذا الجزء يكون العمل من وحي الطالبة وخيالها حيث يتم اختيار مواضيع ومواقف مختلفة ويكون الأداء الحركي فيه معبرا عما بداخل الطالبة من احساسات وانفعالات ومشاعر تجاه ما اختارته من موقف أو موضوع مع الموسيقى المناسبة له (والعمل هنا يكون اما فرديا أو جماعيا) مع مراعاة أن يكون دور المدربة في هذا الجزء التوجيه والإرشاد فقط .

ولقد ركزت الباحثة اهتماما كبيرا على هذا الجزء ، لذا خصصت له عدد ساعات كثيرة من خطة التدريب .

٢- الدراسة الاستطلاعية :

تم القيام بدراسة استطلاعية للتأكد من مناسبة أدوات البحث واعداد قاعات التدريب وذلك في بداية عام ٧٩ : ٨٠ . وقد قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات « لقائمة السمات للشخصية المتكورة » و « البروفيل الشخصي » لهذه الدراسة عن طريق اعادة التطبيق على عينة عشوائية من طالبات الكلية غير المشتركات في البحث وعددهن ٣٠ طالبة (لكل مقياس) . وبعد مضي فترة ثلاثة اسابيع من الاجراء الأول حسب معامل الثبات وكان دالا عند مستوى معنوي (٠.١) .

قائمة السمات (٧٨ ر) ، السيطرة (٧٥ ر) ، المسئولية (٧٣ ر) ، الاتزان الانفعالي (٧٧ ر) ، الاجتماعية (٧٩ ر) .

كما حسب معامل الصدق للمقياسين وذلك عن طريق حساب الصدق الذاتي فكان دالا عند مستوى (٠.١) .

قائمة السمات (٨٨ ر) ، السيطرة (٨٧ ر) ، المسئولية (٨٥ ر) ، الاتزان الانفعالي (٨٨ ر) ، الاجتماعية (٨٩ ر) .

تنفيذ البرنامج التدريبي :

تم تنفيذ البرنامج التدريبي خلال المدة من ١٠/١/٧٩ حتى ١/٤/١٩٨٠، فيها عدا اجازة نصف العام . وذلك بتطبيق البرامج الثلاثة على المجموعات التجريبية الثلاث . أما المجموعة الضابطة فكانت تمارس البرنامج العملي المقرر على هذه الفرقة .

وكان التدريب يبدأ بعد الانتهاء من اليوم الدراسي ولدة ساعتين على مدى يومين اسبوعيا لكل من مجموعات البحث الأربع . واشتملت خطة التدريب على احدى عشرة وحدة تدريبية بواقع واحدة لكل اسبوعين ، واستغرق التدريب اثني وعشرين اسبوعا ، واشتملت الخطة الاسبوعية على درسين ، مدة كل درس ساعتين .

القياسات :

تم اجراء القياس القبلي والبعدي وذلك قبل وبعد الانتهاء من البرنامج التجريبي لمجموعات البحث الأربع .

دونت البيانات كلها لمعمل المعالجات الاحصائية اللازمة .

اتخذت الباحثة مستوى معنوى (٠.٥) للتحقيق من معنوية النتائج الاحصائية .

نتائج البحث

جدول رقم (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ف) ودلائلها الاحصائية لدرجات القياس القبلي لمجموعات البحث في اختبارات الشخصية (ن = ١٢٠)

المجموعات التجريبية	الرقم الشعبي		الرقم الحديث		البيانات		المجموعة الضابطة		المتغير
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	
الابتكار	١١٥,٣٣	٨,٩٤	١١٤,٢٧	٩,٠٢	١١٤,٨	٩,٢	١١٤,٥	٨,٨٦	١,٨٢
السيطرة	١٧,٩١	٣,٨٥	١٦,٩٩	٣,٩٥	١٧,٥	٣,٤	١٧,٦٧	٤,٠	١,٧٦
المسؤولية	١٧,٧	٤,٣٩	١٨,٥٣	٤,٥١	١٨,٢	٤,١٧	١٧,٩	٣,٩٨	١,٢٤
الانزواء الانشغال	١٨	٣,٧٥	١٧,٣١	٣,٧٩	١٧,٥٦	٤,٤٥	١٧,١٧	٤,٠٥	١,٩٨
الاجتماعية	١٧,٤	٣,٧	١٦,٨٧	٤,١٩	١٦,٢٢	٣,٥٥	١٧,٠٣	٣,٦١	١,٢٧

من الجدول السابق يتضح لنا انه لا توجد فروق دالة احصائية بين سمات الشخصية - موضوع الدراسة - لكل من مجموعات البحث (الرقص الشعبي - الرقص الحديث - الباليه - المجموعة الضابطة) وبناء على ذلك ترى الباحثة ان اى فروق تظهر بعد ذلك بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة ترجع للبرنامج التدريبي المنفذ مع المجموعات التجريبية .

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابى والانحراف المعياري وقيمة (ت)
ودلائها الاحصائية لدرجات القياسين القبلى والبعدى
لمجموعة الرقص الشعبي في اختبارات الشخصية (ت = ٣٠)

اختبار «ت»	البعدى		القبلى		القياس
	ع	م	ع	م	
٢,٤٩	٩,٩٢	١٢١,٥	٨,٩٤	١١٥,٢٣	الابتسار
٢,٠٨	٤,٣٠	٢٠,١٣	٣,٨٥	١٧,٩١	السيطرة
٤,٤١	٣,٦٨	٢٢,٢٧	٤,٣٩	١٧,٧	المسئولية
٤٣,٢	٢,٨٨	٢١,٤٧	٣,٧٥	١٧,١٥	الارتان الانفعالى
٥,٩٣	٤,٨	٢٤,١	٣,٧	١٧,٤	الاجتماعية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الرقص الشعبي في السمات موضوع البحث لصالح القياس البعدى .

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت)
ودلائها الاحصائية لدرجات القياسين القبلى والبعدى
لمجموعة الرقص الحديث فى اختبارات الشخصية
(ن = ٣٠)

اختبار وت	البعدى		القبلى		القياس	المتغيرات
	ع	م	ع	م		
٥١٤	١١,١	١٢٨,٠٣	٩,٠٣	١١٤,٣٧		الابتكار
٣,٤٧	٤,١٦	٢٠,٥٣	٣,٥٩	١٦,٩٩		السيطرة
٤,٦٤	٤,١٥	٢٠,١٣	١,٥١	١٨,٥٢		المسئولية
٤,٣	٣,٧١	٢١,٥٧	٣,٧٩	١٧,٣١		الاتزان الانفعالى
٣,٨٩	٣,٨٥	٢١, —	٤,١٩	١٦,٨٧		الاجتماعية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسط
درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الرقص الحديث فى السمات
موضوع البحث لصالح القياس البعدى .

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت)
ودلائها الاحصائية لدرجات القياس القبلى والبعدى
لمجموعة الباليه فى اختبارات الشخصية (ن = ٣٠)

اختبار وت	البعدى		القبلى		القياس	المتغيرات
	ع	م	ع	م		
٢,٤٢	١٠,١٨	١٢٠,٣	٩,٣	١١٤,١		الابتكار
٦,٠٧	٤,٢١	٢٣,٥٧	٣,٤	١٧,٥		السيطرة
٣,٣٩	٢,٤٧	٢١,٦٣	٤,١٧	١٨,٢		المسئولية
٣,٩٦	٤,١١	٢٢,٠٣	٤,٤٥	١٧,٥٦		الاتزان الانفعالى
٤,٢٣	٣,٦٤	٢٠,٢	٣,٥٥	١٦,٢٢		الاجتماعية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الباليه في السمات موضوع البحث لصالح القياس البعدي .

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)
ودلالاتها الاحصائية لدرجات القياسين القبلي والبعدي
للمجموعة الضابطة في اختبارات الشخصية (ن = ٣٠)

القياس	القبلي		البعدي		قيمة «ت»
	ع	م	ع	م	
الابتكار	١١٤,٥	٨,٨٦	١١٩,٢٥	١٠,٦٩	١,٨٥
السيطرة	١٧,٦٧	٤,٠٠	١٩,٥٩	٣,٨٩	١,٩٤
المسئولية	١٧,٩	٣,٩٨	٢٠,١٣	٤,٢٧	٢,٠٧
الاتزان الانفعالي	١٧,١٧	٤,٠٥	١٩,٣٤	٣,٧٢	٢,١٣
الاجتماعية	١٧,٠٣	٣,٦١	١٩,٠٤	٣,٦٧	٢,٠٩

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في كل من سمة المسئولية — الاتزان الانفعالي — الاجتماعية لصالح القياس البعدي بينما لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات القياسين في كل من سمتي الابتكار والسيطرة .

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ودالاتها الاحصائية
لدرجات القياس البعدى للمجموعة الضابطة وكل من
مجموعة الشعبى ومجموعة الحديث والباليه فى اختبارات الشخصية

القياس	المجموعة الضابطة		الرقص الشعبى		الرقص الحديث		الساليه		ت
التغيرات	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	
الابتكار	١٠,٦٩	١١,٩٥	٩,٩٢	١٢,١٥	١١,٨٢	١٢,٥٣	١٠,٧٦	١٢,٣٨	٢,٨٢
السيطرة	٣,٨٩	١٩,٥٩	٤,٣١	٢٠,١٣	٥,٢٥	٢٠,٥٣	٤,٤١	٢٥,٧٦	٢,٧٦
المسؤولية	٤,٤٧	٢٠,١٣	٢,٦٨	٢٤,٣٧	٢,٠٧	٢٥,١٣	٢,٤٧	٢٦,١٣	٢,٠٧
الانزلاق	٢,٧٤	١٩,٣٤	٢,٨٥	٢١,٤٧	٢,١٥	٢١,٥٧	٢,١١	٢٢,٠٣	٢,٦١
الاجتماعية	٢,١٧	١٩,٤٥	٤,٨	٢٤,١	٤,١٥	٢١,٥	٢,٦٤	٢٥,٧٨	٢,٧٨

(*) دال عند مستوى معنوية ٥,٥ .

يتضح من الجدول السابق :

— وجود فروق دالة احصائية بين المجموعة الضابطة ومجموعة الرقص الحديث فى سمة الابتكار لصالح مجموعة الرقص الحديث .

— وجود فروق دالة احصائية بين المجموعة الضابطة ومجموعة الباليه فى سمة السيطرة لصالح مجموعة الباليه .

— وجود فروق دالة احصائية بين المجموعة الضابطة وكل من مجموعات البحث التجريبية (شعبى — حديث — باليه) فى سمة السيطرة لصالح مجموعات البحث التجريبية .

— وجود فروق دالة احصائية بين المجموعة الضابطة وكل من مجموعات البحث التجريبية (شعبى — حديث — باليه) فى سمة الاتزان الانفعالى لصالح مجموعات البحث التجريبية .

— وجود فروق دالة احصائية بين المجموعة الضابطة وكل من مجموعة للرقص الشعبى فى سمة الاجتماعية لصالح مجموعة الرقص الشعبى

جنول رقم (٧) .

قيمة (ت) لمجموعات البحث التجريبية في سمات الشخصية .

السمات	المجموعات	الرقص الشعبي	الرقص الحديث	الباليه	لصالح
الابتكار	الرقص الشعبي الرقص الحديث	—	٢٣٧* —	٤٦ د ٢٧٧*	الرقص الحديث الرقص الحديث
السيطرة	الرقص الشعبي الرقص الحديث	—	٢٦ د —	٣٠٧* ٢٧٨*	الباليه الباليه
المسؤولية	الرقص الشعبي الرقص الحديث	—	٨١ د —	٣٥ د ٤٩ د	
الاتزان الانتعالي	الرقص الشعبي الرقص الحديث	—	١ د —	٥٣ د ٤٥ د	
الاجتماعية	الرقص الشعبي الرقص الحديث	—	٢٢٨ د —	٢٤٨* —	الرقص الشعبي

(*) دال عند مستوى معنوية .٥ر

يتضح من الجدول السابق وجود دالة احصائية في :

- سمة الابتكار بين الرقص الحديث وكل من الشعبي والباليه لصالح الرقص الحديث .
- سمة السيطرة بين الباليه وكل من الرقص الشعبي والحديث لصالح الباليه .
- سمة الاجتماعية بين الرقص الشعبي وكل من الرقص الحديث والباليه لصالح الرقص الشعبي .

٢ - وجود فروق غير دالة احصائيا في :

- سمة الابتكار بين الرقص الشعبي والباليه .
- سمة السيطرة بين الرقص الشعبي والرقص الحديث .
- سمات المسؤولية والاتزان الانفعالي بين مجموعات البحث التجريبية .
- سمة الاجتماعية بين الرقص الحديث والباليه .

تفسير النتائج :

في ضوء أهداف البحث وفروضه وما أسفر عنه التحليل الاحصائي ،
يمكن استخلاص النتائج والاستنتاجات التالية :

- **أولا :** متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعات البحث الشعبي - الحديث - الباليه - المجموعات الضابطة (جداول ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لكل من مجموعة الرقص الشعبي والرقص الحديث والباليه لصالح القياس البعدي . أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة احصائيا في سمى الابتكار والسيطرة بينهما . أظهرت وجود فروق دالة احصائيا في كل من سمة المسؤولية والاتزان الانفعالي والاجتماعية لصالح القياس البعدي .

وتعزو الباحثة وجود هذه الفروق لمجموعات البحث التجريبية الى اثر البرنامج التدريبي الخاص لكل مجموعة من المجموعات الثلاث التجريبية والذي مارسته المجموعات التجريبية دون الضابطة ، حيث أنه من خلال نشاطاته التعبيرية العديدة والمتنوعة - والتي خصصت لها عدد ساعات كثيرة من خطة التدريب - أتاحت فرصا كثيرة للتكوين الخلقى والنفسي والاجتماعي الذي بدوره ساعد أفراد عينة البحث في تنمية صفات القيادة الصالحة والتبعية الكريمة التي تجعل الأفراد فيها أعضاء في جماعات منظمة تعمل وتضحي وتحمل المسؤوليات لصالح المجموعة .

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فتعزو الباحثة وجود بعض الفروق في بعض السمات الى أن البرنامج العملي المقرر على هذه الفرقة يحتوي على

نشاطات رياضية متعددة ومتنوعة والفرض منها المساهمة في التنمية الشاملة
للشخصية المتزنة .

وبذا يتحقق الفرض الاول جزئيا والذي ينص على :

« توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات القياسيين القبلي
والبعدي لكل من مجموعة الرقص الشعبي ومجموعة الرقص الحديث والبالغه
والمجموعة الضابطة في بعض سمات الشخصية لصالح القياس البعدي » .

ثانيا - الفروق بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة :

اظهرت نتائج البحث (جدول رقم ٦) وجود فروق دالة احصائية
بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في ستمى المسئولية والاتزان
الانفعالي لصالح المجموعات التجريبية بينما اظهرت النتائج عدم وجود فروق
دالة احصائية في ستمى الابتكار والسيطرة بين المجموعة الضابطة ومجموعة
الرقص الشعبي ، وفي ستمى السيطرة والاجتماعية بين المجموعة الضابطة
ومجموعة الرقص الحديث وستمى الابتكار والاجتماعية بين المجموعة الضابطة
ومجموعة البالغه .

فوجود الفروق في بعض سمات الشخصية لصالح المجموعات التجريبية
دليل على أن البرنامج التدريسي الموضوع لكل من (الرقص الشعبي والرقص
الحديث والبالغه) كان أكثر قدرة على تنمية هذه السمات من البرنامج
العلمي المقرر على هذه الفرقة .

اذ أن انواع الرقص المختلفة التي مارستها أفراد مجموعات البحث
التجريبية كان لها تأثير ايجابي على تنمية بعض جوانب الشخصية حيث أن
التعبير الحركي الذاتي الموجه يخدم كقوة تربية كاملة لها دور هام وفعال
في التربية السليمة ، فالمسئولية والثقة بالنفس وانكار الذات والتعاون مع
الغير والولاء للجماعة كلها صفات تكتسب عن طريق الاشتراك الفعلي في
النشاطات التعبيرية والايغامية المتعددة . أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة
احصائية في بعض السمات بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة ،
فترجع الباحثة ذلك الى أن كلا من البرنامج التدريبي (الخاص بأنواع الرقص
موضوع الدراسة) وبرنامج الكلية كان لهما تأثير متقارب في تنمية هذه
السمات . وبذا يتحقق الفرض الثاني جزئيا والذي ينص على :

« توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات القياسات البعدية لمجموعات البحث التجريبية (الشعبي — الحديث — الباليه) والمجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية » .

ثالثا — الفروق بين المجموعات التجريبية :

وبالموازنة بين مجموعات البحث التجريبية (الشعبي — الحديث — الباليه) في سمات الشخصية — موضوع الدراسة — ظهرت النتائج التالية جدول رقم (٧) .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية في سمة الابتكار لصالح مجموعة الرقص الحديث ، بينما لا توجد فروق في هذه السمة بين الرقص الشعبي والباليه .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية في سمة السيطرة لصالح مجموعة الباليه ، بينما لا توجد فروق في هذه السمة بين الرقص الشعبي والرقص الحديث .

— وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية في سمة الاجتماعية لصالح مجموعة الرقص الشعبي ، بينما لا توجد فروق في هذه السمة بين الرقص الحديث والباليه .

— لا توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية (الشعبي — الحديث — الباليه) في سمي المسؤولية والسيطرة .

وتعزو الباحثة وجود هذه الفروق بين المجموعات التجريبية الى ان للرقص انواعا متعددة تختلف باختلاف فلسفتها وطبيعتها واهدائها .

فالرقص الحديث يعتبر من أحدث أنواع التعبير الحركي ، اكتسب خاصية الابتكار لكونه لا يميل للتقليد . فاشترك افراد مجموعة الرقص الحديث في النشاطات التعبيرية والايقاعية المشوقة والمتعددة اتاحت لهم نموا عديدة لتنمية قدرتهم على التفكير والتعبير الابتكاري في حرية تلقائية ذاتية موجبة ومعبرة عو شعورهم وانفعالاتهم الداخلية في حدود قدراتهم وامكاناتهم الطبيعية . لذا فقد اظهرت هذه المجموعة تفوقا كبيرا في تنبئة السمات الابتكارية عن المجموعات الأخرى .

وباليه يتطلب الدقة والالتقان ويخضع لتكنيك موضوع ورسوم ولا يجوز الخروج عنه ، فراقصة الباليه لها القدرة على التأثير والسيطرة على جسدها وذلك بتطويع بعض أجزاء جسمها لأداء حركات متنوعة وغير مألوفة

وتحاول من خلالها توصيل المعاني التي تريد إبرازها الى جمهور المشاهدين .
كل هذا يعطيها الاحساس بالسيطرة على جسدها وجمهورها الذي يظهر
أعجابه واطراءه على كل ما تقدمه لهم من فن رفيع . لذا فقد تميزت افراد
مجموعة الباليه بسمة السيطرة .

اما الرقص الشعبي فهو نوع من أنواع الفنون الشعبية التي تعبر
بصدق عن مشاعر الشعوب ، فطبيعة رقصاته ونشاطاته التعبيرية تتطلب
من الفرد أن يكون ايجابيا ناشطا في تنفيذ ما يليه عليه صالح الجماعة ، كما
أن افراد هذه المجموعة تؤدي مجهودا جماعيا متناسقا حيث يشكل الفرد
نفسه تبعا لمضويته في الرقصات الشعبية المختلفة والتي بالتالي تؤدي الى
تكوين علاقات سلية مع الآخرين ومشاركة مشاعرهم والتحلل بسمة
الاجتماعية .

وهذه النتائج تحقق الفرض الثالث والذي ينص على :
« توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية (الشعبي —
الحديث — الباليه) في بعض سمات الشخصية .

النتائج :

في حدود هذا البحث وبناء على ما توصل اليه من نتائج توصي الباحثة
بما يلي :

١ — زيادة الاهتمام بمادة التعبير الحركي (الرقص) بكليات التربية
الرياضية للبنات وذلك بتخصيص ساعات محددة ومستقلة لتدريس كل نوع
على حدة كما هو الحال بالنسبة للترينات والجباز والالعاب .

٢ — ضرورة الاهتمام باذخال أنواع الرقص المختلفة ضمن مناهج
التربية الرياضية في المراحل التعليمية المختلفة للبنات (ابتدائي — اعدادي
— ثانوي) حتى يمكن المساهمة في التنمية الشاملة والمتزنة للشخصية
والتي تتنادى بها التربية الحديثة الآن .

٣ — زيادة الاهتمام بالجانب التطبيقي لمادة علم النفس في مجال
التربية الرياضية بعمامة وفي كليات التربية الرياضية بخاصة .

مطبعة الجبالاوى

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٣/١١٠

فى هذا العدد

كلمة المحرر :

صفحة	
٣	الجهود الدولية لرفع مكانة المعلمين للأستاذ الدكتور صلاح الدين قطب
٧	نظرات فى الفنون التشكيلية للأستاذ محمود النبوى الشال
١٧	مراكز مصادر التعلم - ضرورة تربوية (٢) للأستاذ الدكتور سيف الدين قهسى
٢٣	المؤسسة التربوية فى حاجة الى بيت خبرة للأستاذ الدكتور ابراهيم بسيونى عميرة
٢٨	الدروس الخصوصية بين الحقيقة والاهام للأستاذ يحيى طلعت
٣٩	استراتيجيات التدريس بين نظريات التعليم وسلك المعلم للأستاذ الدكتور وليم عبيد
٤٤	التقويم المرجى الميزان للاهداف الوجدانية للأستاذ صلاح الدين علام
٥٣	اثر نشاطات الفرق الرياضية وتبرينات اليوجا للتنفس والتعبير الحركى على السعة الحيوية (٢) للأستاذة ناهد عبد المصطفى اسماعيل
٦٠	الحاجة الرسياسة عامة لصحة البيئة المصرية للأستاذة عائدة عبد العظيم البنا
٦٩	تقويم بعض المهارات فى تدريس الجغرافيا للأستاذ عبد العظيم السيد عيسى
٧٨	العلاقة بين التفوق والتربية العملية ومستوى التحصيل فى كل من المواد التطبيقية والنظرية والتربوية للأستاذة نادية احمد متولى
٩٦	علامة المستوى الرقى للأداء بين مسابقات الميدان والمضمار المختلفة للأستاذة نبيلة السيد منصور
١٠٦	اثر برنامج تدريس مقترح لكل من الرقص الشامى والرقص الحديث للأستاذة نادية محمد درويش

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٥٩٧٨٦

رئيس مجلس الإدارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

سكرتير التحرير : الأستاذ محمود النبوى الشال

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد

الأستاذ الدكتور فتح الباب عبد الحليم

الأستاذ الدكتور مؤاد عبد اللطيف أبوحطب

الأستاذ الدكتور محمد لبيب النجى

الأستاذ الدكتور محمد يحيى طلعت

إدارة الصحيفة : الأستاذ محمد عبد اللطيف بدر

الاشتراك السنوى محليا :

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة .

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للمعد الواحد .

• تنشر الصحيفة المقالات والبحوث
التي تعالج شئون التربية والتعليم
• جميع حقوق النشر محفوظة
للمرابطة .

• تنشر الآراء العلمية والتربوية
على مسئولية أصحابها .

• ترسل المكاتبات والمقالات فيما
لا يزيد عن ثمان صفحات باسم
السيد سكرتير التحرير بقر
الرابطة أما باليد أو البريد .

تصدر أربعة أعداد في السنة

في أوائل كل شهر : أكتوبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

المسنة الرابعة والثلاثون مايو ١٩٨٣ العدد الرابع

في هذا العدد

صفحة	كلمة المحرر :
٣	حاجتنا الى تنظيم البحوث التربوية للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
٩	الحركة النقدية في الفنون التشكيلية ووظيفتها التربوية للاستاذ محمود النبوي الشال
١٧	شخصية مصر للدكتورة نهمات أحمد فؤاد
٢٦	اختيار استراتيجيات التعليم للاستاذ محمود مسلم حسن
٤٢	التربية الخاصة بالاتحاد السوفيتي للدكتورة سعاد بسيوني عبد النبي
٥٠	التربية الفنية في التعليم الاساسي للدكتور محمد نبيل الحسيني
٦٠	مشروع مقترح لتقويم المهارات الأساسية في مرحلة التعليم الاساسي للدكتور صلاح الدين محمود علام
٦٣	الرسم التعبيري كوسيلة من وسائل التعليم واثره على مادة الحركات التعبيرية للدكتورة ناهد عبد المعطي اسماعيل عبادة
٧٥	التقرير السنوي عن نشاطات مجلس الادارة
٨٠	امضاء مجلس الادارة في الدورة الجديدة

كلمة الممر

(١)

حاجتنا إلى تنظيم البحوث التربوية

لأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين تطلب

رئيس التحرير

لا حاجة بنا هنا إلى تأكيد أهمية الاعتماد على البحث العلمي الجاد لحل المشكلات التي تواجه مجتمعنا وتعمق من التقدم في أية جبهة من الجبهات التي تتحدى أراقتنا في هذا العصر . بل إن مجتمعنا لم يعد يحتل للتلذذ أو التفاضل من استخدام العلم والبحث العلمي في علاج مشكلاته وللتخطيط لحياة أفضل ومستقبل أكثر إشراقا . إن طبيعة العصر الحاضر الذي يطلق عليه اسم عصر العلم ، تتسم بالتغير السريع المتزايد في جميع نواحي الحياة ، والمجتمع الذي لا يستطيع أن يلاحق هذه التغيرات ويكيفها ويتكيف معها لابد أن يقضى عليه بالتخلف والخسران .

والتعليم من أهم الوسائل التي تكن المجتمعات من أحداث هذا التغير السريع بل وتوجهه إلى الوجهة المرغوبة ، كما أن التربية السليمة هي التي تعد الأفراد للحياة للنامية المتطورة في هذا العالم المتغير . وهذه التغيرات المستمرة التي تحدث في المجتمع تتطلب أيضا تطوير التعليم بما يتناسب والأوضاع المستحدثة والمعلومات الجديدة والمهارات المتجددة التي يطلبها التغير والسلوكيات الملائمة والقيم التي تصون المجتمع وتحفظه من الانهيار .

ومن المسلم به أن العصر الحاضر يستلزم أن يكون تطوير التعليم

واصلاحه قائما على البحث العلمى والدراسات العميقة والتجارب المخططة وكل ما يضمن سلامة النتائج التى تستخدم فى اتخاذ القرارات المصيرية التى يرتبط بها مستقبل جيل أو أجيال لاحقة . ان التوسع فى نشر التعليم والسعى الى مزيد من ديمقراطيته ولتفجير فى نظرة المجتمع الى الهدف منه والتقدم المستمر فى النواحي الحضارية والاجتماعية والثقافية كل ذلك وغيره من العوامل يستلزم بطبيعة الحال اجراء البحوث المتواصلة لمراجعة أهداف التعليم بنوعياته المختلفة ومناهجه وأساليبه وادارته وادواته والقوى البشرية القائمة به بما يضمن استجابته وملائمته للتغيرات المتلاحقة فى حياة المجتمع . ويجب ان يتم الاصلاح والتطوير والتقويم والمراجعة بالبحوث العلمية المتصقة ، فلم يعد مجتمعنا يطوق ان يتخلل أخطاء الارتجال والتخبط والاحكام الذاتية فى علاج مرفق حيوى لامنا مثل مرفق التربية والتعليم .

وبرغم بداهة هذا القول والتسليم به من كل شخص يعمل فى حقل التعليم ، اذ لا يكاد يوجد فى هذا العصر من يعارض فى اقامة الاصلاح على أسس علمية سليمة دون أن يعرض نفسه للسخرية والنقد الشديدين ، الا ان هناك مع ذلك بعض الناس ممن يتشككون بأهمية العلم والبحث العلمى ولكهم فى قرارة انفسهم يؤمنون بأن البحث العلمى عملية معقدة ولا ضرورة للاعتماد عليها فى اتخاذ للقرارات السريعة التى تبنى عادة على خبرة محدودة أو آراء ذاتية أو اقتناع شخصى .

وفى مجتمعنا يمكن القول بأن الايمان بأهمية البحث العلمى فى مسائل التربية والتعليم قد بدأ يتزايد خلال نصف القرن الأخير أى منذ أوائل الثلاثينات فى هذا القرن بعد انشاء معهد التربية للمعلمين فى السنة الدراسية ١٩٣٠/٢٩ ، وقد كان ذلك بفضل جهود بعض الرواد من المربين . فقد بدأت فى ذلك الوقت للجهود المبذولة لتصير التعليم ومناهجه وربطها بالبيئة المصرية ، على أساس من التجريب العلمى فى المدارس النموذجية التى كانت ملحقة بمعهد للتربية . كما أنشأت وزارة المعارف فى ذلك الوقت ادارة جديدة للبحوث التربوية لتقوم بجميع البيانات والاحصاءات التربوية والقيام بالدراسات المختلفة لتطوير هيكل التعليم ومناهجه ووسائله . وفى خلال الأربعينات استمر التوسع فى هذا الاتجاه فطورت ادارة البحوث التربوية بالوزارة كما قام معهد التربية ببعض التجارب والبحوث العلمية

لتطوير مناهج العلوم وادخال العلوم العابة فى التعليم الثانوى وكذلك تطوير مناهج المواد الاجتماعية ومراجعة مناهج التعليم الابتدائى وطريقة تعليم القراءة والكتابة واللغة العربية ، كل ذلك بالاعتماد على البحث العلمى الهانف . وفى ذلك العقد أيضا وعقب انتهاء الحرب العالمية مباشرة توسعت الوزارة بصورة لم يسبق لها مثيل فى ايفاد البعثات للتخصص فى العلوم التربوية بقصد اعداد الباحثين فى هذه المجالات .

وهكذا بدأ النصف الثانى من هذا القرن اى منذ اوائل الخمسينات والجو مهيا لقيام نهضة بحثية كبيرة . فقد عاد فى هذه الفترة من اعضاء البعثات ما يربو على السبعين عضوا من حملة الدكتوراه وضمت كليتى التربية والبنات الى الجامعة فأتاحت بذلك الفرص الواسعة لاجراء البحوث التربوية ومنح درجات الماجستير ودكتوراه الفلسفة فى مختلف التخصصات التربوية ، وأعيد تنظيم ادارة البحوث للتربوية بوزارة التربية والتعليم مع للتوسع فيها لتحقيق وظائفها وزاد الاهتمام باصلاح التعليم وتطويره على أسس علمية سليمة .

وفى بداية السبعينات اقيم فى القاهرة مؤتمر للتعليم فى الدولة المصرية (ابرابر ١٩٧١) وكان من أبرز توصياته انشاء جهاز أو مركز تومى لاجراء البحوث التربوية لتطوير مناهج التعليم وإدارته . وقد تم تنفيذ هذه التوصية عملا فى عام ١٩٧٢ وأنشئ المركز القومى للبحوث التربوية بالقانون رقم لسنة ١٩٧٢ ، ويعمل حاليا بهذا المركز ما لا يقل من ثلاثين باحثا موزعين على مختلف فروع البحوث التربوية . كما شهدت السبعينات أيضا توسعا كبيرا فى انشاء كليات التربية فى الجامعات المصرية حتى بلغ عددها حاليا عشرين كلية خلاف كليات التربية الرياضية والموسيقية والفنية والشعبة للتربوية بكلية الاقتصاد المنزلى ويبلغ عدد هذه الكليات النوعية حاليا سبع كليات .

ويعني هذا للتوسع الذي حدث في انشاء كليات التربية إن امكانيات البحث التربوي قد تضاعفت بصورة واضحة كما تدل على ذلك اعداد البحوث التي تجرى سنويا للحصول على درجاتى الماجستير ودكتوراه الفلسفة في التربية ، وكذلك للبحوث التي يقدمها أعضاء هيئات التدريس في هذه الكليات لاجازة ترقيةاتهم الى وظائف الاساتذة المساعدين ووظائف الاساتذة .

وبالإضافة الى انشاء المركز القومى للبحوث التربوية والتوسع الهائل في كليات التربية نجد أن بعض الجامعات قد انشأت أيضا مراكز للبحوث التربوية في بعض المجالات المتخصصة . فانشأت جامعة عين شمس مركز تطوير تدريس العلوم لاجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالتربية العلمية في جميع مراحل التعليم ونوعياته المختلفة بدءا برياض الأطفال حتى نهاية التعليم الجامعى وذلك لتطوير مناهج العلوم والرياضات والتكنولوجيا وطرق التدريس والكتب المدرسية والوسائل التعليمية واساليب التقويم وأدواته الخ بالإضافة الى تطوير مناهج واساليب اعداد معلمى العلوم والرياضيات للمراحل التعليمية المختلفة ، وقد انشأ المركز فرعين له بالتعاون مع كلية التربية بجامعة طنطا وكلية التربية بجامعة أسيوط . كما انشأت جامعة عين شمس أيضا مركزا متفصلا لتطوير تدريس اللغة الانجليزية ومعهدا ثالثا لاجراء البحوث المتعلقة بالطفولة وتربية الاطفال .

ولكن ماذا يعنى كل هذا ؟ لاشك انه قد حدث توسع كبير في الأجهزة القادرة على القيام بالبحث التربوى ، فبعد أن كانت هناك ادارة محدودة للبحوث التربوية في وزارة التربية والتعليم أصبح هناك مركز قومى للبحوث التربوية بالتسامه وغرومه وخبراته وأمانته الكبيرة . وبعد أن كان هناك معهد او كلية للتربية في الثلاثينات أصبح لدينا سبع وعشرون كلية تربوية يمكن أن نعتبر كل منها بمزلة مركز متخصص لاجراء البحوث التربوية في محيطها على الأقل . ثم ان هذا الاتجاه الى انشاء مراكز البحوث المتخصصة

يدل على أننا نأخذ بأحدث الاتجاهات العالمية وأنا على وعى بأهمية البحث العلمى لتطوير التعليم وإصلاحه .

ولكن هل يعنى ماحدث أننا نستخدم هذه الإمكانيات المتاحة وهذه الطاقات البشرية وغير البشرية الهائلة استخدامها موحها نحو تطوير التعليم وإصلاحه بأسلوب يقوم على التخطيط للواعى للبحوث العلمية بهدف حل المشكلات التى نعرضها وتحسين التعليم وإصلاحه ؟ قد تكون هناك بحوث جيدة وغيرة العدد تجرى كل عام ولكن ماقيمتها وما جدواها اذا لم تطبق نتائجها ونستخدمها فى حل مشكلاتنا التعليمية ؟ كما أنه قد تكون هناك مشكلات حقيقية لا يدركها الباحثون عنها شيئا حتى يعطونها أولوية خاصة فى برامج البحوث التى يجرونها .

وخلاصة القول هل نحن نؤمن حقا بأهمية الاعتماد على البحث العلمى الجاد لحل مشكلاتنا التعليمية وتطوير التعليم وإصلاحه ؟ وهل ندرك فعلا أن معالجة مسائل التطوير والإصلاح بالأسلوب العلمى مسألة حياة أو موت بالنسبة لتقدم المجتمع ، فاما أن نقبل مواجهة تحديات العصر بأحدث الأساحة العصرية وهو سلاح العلم واما أن نقبل التخلف ونرضى بالانحدار والنسيان فى عصر العلم ، كما قد يظن بعض الغافلين .

والبحث العلمى التربوى الذى نتحدث عنه ليس لهوا وعبثا وإنما المقصود هو البحوث العلمية الجادة الهادفة الشاملة المتعمقة التى تنصدى للمشكلات الحقيقية الصعبة ، وهذا النوع من البحوث التربوية يتطلب تنظيما وتنسيقا وتخطيطا بصورة علمية أيضا حتى تكون له النتائج التى نتوقعها والفعالية التى نستهدفها .

ان ما أود أن أبرزه الآن أيها القارئ العزيز هو مدى حاجتنا الى هذا التنظيم والتخطيط للبحوث التربوية كى تؤتى أكلها ، ولعلك تشعر معنى أن الجهود التى تبذل حاليا فى البحوث العلمية قد ينقصها الكثير من التنسيق او التخطيط ، وان ذلك يقتضى أن نضع تنظيما يضمن تكامل الجهود وتوجيهها

لتحقيق أهداف التطوير والتحسين ، اننا في حاجة حقا الى ايجاد الصلة
القوية بين الباحث وبين الميدان فكثيرا ماتوضع نتائج البحوث على ارفف
المكتبات دون ان يقرأها او يسمع بها من هو في اشد الحاجة اليها من
المعلمين في الميدان وكثيرا مايثمر القائمون بالتنفيذ بالحاجة الشديدة الي
بحر بمسألة ما دون ان يدري الباحثون عنها شيئا .

فكيف يكون هذا التنظيم والتنسيق والتخطيط ؟ هذا ما سوف نحاول ان
نعرض له في العدد القادم ان شاء الله .

الحركة النقدية في الفنون التشكيلية ونظيرتها البرزخية

للأستاذ محمود النبوي الششال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

تتألف الأعمال الفنية التشكيلية من موضوعات وافكار واشكال ، لها دلالات اجتماعية وحيوية ، او من ملامح رمزية او مجردة ، لها موقعها ومقصدها في وعي الفنان وعقله للباطن ، كما ترتبط أحيانا بمشكلات العصر ومصراعاته وتوتراته التي يعيش فيها الفنان ، مما يحفزها على خلق الفن بأسلوبه الخاص ونمطه المميز ، الذي يعكس مثالية ذلك العصر واتجاهاته ، التي يعبر عنها ذاتيا في صورة بارعة ، يكشف من خلالها طبيعة هذا المجتمع ومؤثراته وانعكاساته اليومية . ومن ثم فإن مبدئية الفنان واستقلاله بشخصية تميزه عن غيره ، من أهم العوامل التي تساعد في صنع العصر ، وليست أعماله بالضرورة مجرد تعبيرات عن عصر ، كما يتوهم البعض ، إذ لا يتسنى في المبدأ التعرف على ذلك العصر دون رميده من الأعمال الفنية . وهذه الملاحظة ذاتها تصنع على أي عصر من العصور ، وعلى أية حضارة من الحضارات الإنسانية .

وكثيرا ما يتمكن الفنان للتقدير ، بفضل جراته وبصيرته ومناجياتها الذاتية ودوافعه النفسية ، من تجاوز قيم عصره ، حيث يكون مهيا على أفضل نحو من السيادة والثقة بالنفس لمعالجة عناصر العمل الفني ومكوناته ، بطريقة أرحب عطاء وتوسع نطاقا وأبلغ أداء .

والفنان التشكيلي في مسيس الحاجة دائما الى أن يستعين بجهود النقاد المتخصصين وآرائهم وتفسيراتهم المفيدة وأحكامهم التقويمية لأعماله الفنية ، والا ظلت غامضة منعقدة الموضوح غير قابلة للفهم في بعض

الاحيان ، وظل معظم الجماهير بعينين عن الإهتمام الى المبررات التى تؤيد حكم القيم الفنية وتفسر رموزها ، بل يظل افتقارهم الى تذوق انجازات الفنانين ، والتوصل الى التأثير السحرى الذى ينبغى أن يكون لتلك الانجازات فى المدرك الانسانى قائما . ذلك لأن معظم الاعمال الفنية تكون فى اغلب الاحيان شديدة التعقيد عسيرة التناول ، وكثيرا ما يكون قوامها التشكيلى عميق التعبير مركب المعنى ، اثقل بكثير مما يستطيع فرد عادى ، أو مجموعة من الأفراد أن يتعاطفوا معه وأن يتابعوا مساره .

وإذا ، فإن العبء الأساسى الملقى على عاتق النقاد فى مجال الفنون التشكيلية ، هو اقامة جسور متينة بين المجتمع الذى يحيون بين ظهرانيه ، وبين تلك الفنون التى يبدعها الفنانون التشكيليون ، لأن الناقد أقدر من غيره فى تشخيص العمل الفنى وتحديد نوع القيمة التى تلتصق بهذا العمل بالنسبة للمشاهد ، ولديه القدرة الفائقة على تقويمه ، والقاء الضوء الوضاح على اصوله وخصائصه ، بانصاف للدرجات الدقيقة التى تؤدى الى ذلك .

ومن المؤكد أن ايضاح العمل الفنى وتحليله وتفسيره وإبراز طبيعته وحل رموزه عن طريق الناقد ، من حيث هو موضوع جمالى ، من أهم الأسباب التى تساعد فى نشر المعرفة وتمحيق الفكر وتوسيع دائرة الثقافة واستيعاب الملاح ، واستخلاص الانفعالات التى تزايل الفنان . وهناك أنواع رئيسية ومعايير مقررة للنقد الفنى ، منها أن الناقد لا ينبغى أن يكتب بوصف مشاعره محسب ، بل لابد له من بحث خصائص العمل ذاته والكشف عن حقائقه ، وكيف تؤدى هذه الخصائص وتلك الحقائق الى أن يتبوا للعمل الفنى منزلته من الجودة ، التى تقوم على معيار محدد ومغزى دقيق لمدى عملية الخلق التى يبذل فى سبيلها الفنان كل جهد مستطاع من القوة الذاتية ، والانفعال النفسى والتعبير الصادق والصياغة الأصلية .

فالمصور الفنان عندما يقدم لوحة فنية ذات مضمون اجتماعى ، وكذلك المثال حينما ينحت تمثالا يخدم غرضا وظيفيا قوميا معنا لتخليد ذكرى حدث تاريخى أو تذكير بمآثر زعيم وطنى قدم لبلده خدمات جليلة ، ومكاسب عظيمة ، فلا بد لكليهما أن يضمنا عليهما كل القيم واللمسات التى

تعرب من أرق المواقف وأروعها ، التى تجسد هذه الأحداث او المناسبات التاريخية ، كما تجسم فضل هؤلاء القادة الذين أبلاوا بلاء حسنا لأوطانهم ودافعوا عن قضايا بلادهم وأوطانهم ، وبحيث يحاول الفنان أن يسهل على جماهير الشعب وعلى كل أفراد المجتمع سبيل تفوقه لإبداعه ، وأن يكون من ورائه الناقد بكل وسائل للنقد التقديرى والخبرة المتمعة التى لا تصرفه عن الهدف المقصود دون تمسك بحرفية التقاليد والشكليات النمطية .

لقد جرى أسلوب النقد خلال الفترة التى وقعت بين أوائل القرن السادس عشر الى أواخر القرن الثامن عشر على نسق النقد اليونانى القديم أو من عصر النهضة ، حيث وضع قادة هذه الحركة النقدية إبان هذه الفترات قواعد مفصلة وأساليب محددة لتقويم الفنون ، على أساس النظرة الواقعية للكلاسيكية ، التى تقوم على دقة الالتزام بالواقع والمطابقة للحرفية للطبيعة ، ورفض محاولات التجديد والتجريب فى عالم الفن...

ولقد ترسم نقاد الفن للتشكلى فى هذه الآونة قواعد ثابتة تقيس جودة الأعمال بمقتضى محركاتها الى تلك الفلسفة التى تدعى بالانتماء الى الحقائق والمنظورات والأنواع والأنماط التى كان متعارفا عليها ، فى ضوء المفهوم الذى ينص على أن الفن تمثيل للطبيعة ، وترجمة للواقع كما هو دون تجاوز أو تحريف .

ولكن النقاد المحدثين لا يطيعون هذه القواعد بطريقة متحجرة عمياء ، بل انهم كثيرا ما يخرقونها كلما دعت الحال ، فيحكمون عليها بطريقة وأمية ونظرة متحررة من هذه القيود للوضعية المفروضة ، واضعين نصب أعينهم مقصد الفنان بعيدا عن الروح التقليدى ، وفى منأى عن القواعد الآلية المخرفة ، مسندين بذلك وفى المقام الأول نقاء للنمط وتخلصه من شوائب الخلط بين الأساليب والاتجاهات ، التى كثيرا ما تكون فى مقدمة الأسباب التى تحدث تخلخلا ملموسا فى العمل الفنى .

ومن ثمة فإنه ينبغي أن تكون المعايير التى يستند اليها النقاد ملائمة من الوجهة الجمالية ، وينبغى للناقد كذلك أن يكون لديه احساس قوى

بما يحاول الفنان أن يحققه في تجربته الذاتية . وما لم يفهم الناقد غاية الفضل ويحترمها فإنه يسمى تفسير الوسائل وبجانبه التوفيق في تقويمها والحكم عليها ، ويرتبط على ذلك أن النقد ينبغي أن يبدأ أولا باستجابة جمالية كاملة يشعر بها الناقد من خلال عمل الفنان ذاته ، ليكون ذا إرادة حرة مصممة ..

كما ينبغي للناقد أن يظل متيقظا لحركات التجديد المعاصرة في الفن ، وأن يكون دائما على استعداد للتخلي والتنازل عن القواعد والمعايير الآلية القديمة ، وأن يحترم بدوره طابع الفردانية الجمالية لكل عمل قبل أي عمل آخر ، وأن يظل باب الاجتهاد مفتوحا أمام عينيه على مصراعيه ، وأن يكون على تمام الأمانة والاستعداد لاستخدام أساليب ومفاهيم مستحدثة في التحليل ، والالتيان بقدر ضخم من الاستنتاجات والانطباعات والمعلومات الملحة من الفن .

ولعل من الخير أن يضع الناقد في اعتباره أن الفنون بعامة ، والفنون التشكيلية بخاصة ، تتأثر إلى حد كبير بقوى أخرى وعوامل وثيقة الصلة بطبيعة المجتمع الذي ينشأ فيه الفنان ، والبيئة الخاصة ، ومنها النواحي الاجتماعية والأخلاقية والسلوكية والاقتصادية والثقافية والدينية والذوقية السائدة .

هذه العوامل — وغيرها كثير — يمكن أن تترك آثارها وطابعها على الفنان ، وبالتالي على أعماله الخاصة . ولكننا يجب أن نصرف في الوقت نفسه أن أهم العوامل التي تجعل العمل الفني على ما هو عليه ، هي عوامل ارتباط أوثق بهيكل الفنون التشكيلية في جوهرها ، وفي نطاقها ، وتفرض من طريق غير مباشر حدودا أمام نشاط الفنان للخلاق ، كما تحدد من طريق الوحي والالهام الاتجاه الذي ينبغي أن يتخذه هذا النشاط ، ومن هنا يحدث للتغيير والاستبعاد والحذف أو الإضافة تلبية لحاجات فنية بعينها .

ولما كان النقد الفني للتشكيلي حتميا وفرضيا من الفروض التي لا يمكن استقائها في مجالات الإبداع لتكوين حالة متكاملة من الشعور والوعي في عقول الملقين والمتفوقين ، نتيج لهم سلامة الإدراك والاستجابة

للعمل الفني بصفة وعبقى بطريقة مثمرة ، فإن عملية النقد ذاتها لا يجوز أن تكون من قبيل الثوابت التي ترفض للبدل ، ولكنها معرضة لاستعادة النظر على الدوام ، فلا بد للنقاد الواعى من الرجوع الى العمل ذاته بين حين وآخر ، وسيكون من المؤكد أن الناقد سوف يغير رأيه ، ويعدل من حكمه فى اغلب الأحيان عندما يكشف عن تفاصيل وملامح خفية لم يكن قد رآها آنفا ، ويكتسب من خلال نظراته الجديدة استبصارات ونسبات لم ترد فى حساباته من قبل ، ما لم يتمسك بتقويمه وتفسيره الاثيز لديه بطريقة جامدة متحجرة .

وكثيرا ما تكون المعايير التي استند اليها الناقد قديمة غير صالحة ، ولا تتفق وطبيعة العمل ذاته فى الزمان والمكان ، ومن هنا كان لزاما على الناقد أن تكون مناهجه مرنة لا جامدة ، ولابد أن تكون متنوعة لا محددة حتى تستطيع أن تستوعب التباين الهائل للأعمال الفنية ، التي تحتل أحكاما متعددة صحيحة لا حكما واحدا ، ولهذا السبب بدوره ، فإن النزعة القطعية فى النقد ليس لها مبرراتها بحال من الأحوال فى مقدور التفسير للواحد أو الانطباع المباشر أن يستخلص جميع القيم الجمالية التي تكمن فى نسيج العمل الفنى ، وينبغى لنا أن نعلم أن هناك دائما المزيد مما ينبغى قوله وما تجل أضافته ، مهما تبلغ كثرة ما نقوله عن عمل فنى بعينه ، من حيث معالجة الشكل والوسط المادى والأسلوب و (للتكنيك) والمضمون الخ ، وهى كلها عناصر ينفرد بها مجال الفن التشكيلى ، وتميزه عن غيره من المجالات الأخرى .

والخلاصة التي أريد أن أصل اليها أن الفنان التشكيلي ينشأ عادة من سمات عامة معينة وخصائص فريدة ترتبط بعقل الفنان وقلبه ووجدانه . ومن مسئولية الناقد أولا وقبل أى شئ أن يقفنا بأسلوب علمى تنسبرى على أسباب وانواع وأنماط هذه الأعمال الفنية ، ويوضح لنا بدوره كيف ولماذا أنتج الفنان عملا فنيا بعينه ، وإن يساعدنا فى عدم تجاهل الصفات المميزة لهذا الفنان الفرد ، ومن هنا يقع على عاتق الناقد عبء تحقيق الجانب التطلعى والتربوى من خلال أسلوبه ونقده للعمل الفنى فى ضوء ما يلى :

* تعميق فهم الأعمال الفنية وتوضيحها وزيادة الاستمتاع بها في نفوس المشاهدين .

* إثراء تجاربنا للقيم الفنية الأساسية التي يسعى الفنان المنتج الى تحقيقها .

* المعاونة على فك رموز لغة الفن للتشكيلى ، واحترام الدلالة الباطنة للفن الجميل .

* عدم ارتكاب خطأ الانتقاد للاهتمامات النفسية والعوامل الشخصية الى حد اغماض العين عن المزايا الجمالية للعمل الفنى .

* الاستجابة للنظم الفنية والجمالية على اختلاف أنواعها ، وجعل الادراك الجمالى لدى الأفراد أقدر على التمييز والاستجابة الفنية .

* يوجه الناقد انتباهنا الى تالق المادة الحسية أو سحرها ، وإلى عمق الأشكال ، والطريقة التي يؤدي بها للبناء التشكيلي على نحو معين ، وإلى المعنى الدال للرمز والروح التعبيري للعمل بأسره .

* يعمل الناقد على تنمية التعاطف لدى الجماهير عن طريق ازالة التحيزات والفواض التي تقف في طريق اللذوق للسليم .

* يسهم الناقد اسهاما ايجابيا في تعليم الآخرين بتوجيه الفكر والادراك وللشعور والخيال على نحو مباشر أو غير مباشر ، وعلى انحاء متباينة من للوجهة الجمالية .

* يلتزم الناقد بتطبيق الأسس والقواعد التي تؤدي الى إبراز التفاصيل الهامة وتصنيفه الأشكال الفنية ، مما يترتب عليه أن يصبح ادراك الناس أقدر على التمييز .

* يقرب الناقد أمام المتلقين فكرة التمييز بين ما له أهمية أساسية مما يكون في المنزلة الثانوية محسب ، وأين تقع الذروة في صميم عمل الفنان ويشكل عملى محدد .

* يشجع الناقد على الاتقبال على العمل بكنه الهمة ، وبخيال خصيب ، ويزيل من أمامنا للرغبة أو الدجل من الأعمال الفنية ، كما ينقل الى

المشاهدين حساسته بالنسبة لعمل الفنان والحكم عليه بدقة وتحكم وامعان .

* يوجه الناقد الى التعمق فى القصد النفسى للفنان الذى يمكن أن يكون ذا قيمة تعليمية بالنسبة الى بعض الاعمال الفنية بالذات ، وان لم يكن جميعها .

* ان للنقد بالتقواعد يبدأ بتصنيف العمل ، ويؤدى عادة الى ابراز التفاصيل والأجزاء الهامة فيه ، مما يترتب عليه أن يصبح ادراكنا اقتر على التمييز والموازنة والاستجابة الحساسة والمعرفة المثلى التى يواجه بها المدرك صميم للعمل ، بروح المرونة والحيوية والحياسة .

* يحرص الناقد على تحقيق الأسلوب التعليمى بصورة واضحة ، لانه يوجه الادراك لما هو مختلف وراء السطح الظاهرى المنظور للعمل ، فهو اذ يكشف عن المعانى والقيم المتجسدة فى العمل الفنى ، يجعل تجربتنا بازائه اعمق وأكثر تقبلا وارضاء .

* يعوذننا الناقد على أن العمل النقدي لا يكون له قيمة تعليمية تربوية الا اذا بذل المدرك من جانبه جهدا ووعيا وانتباها ويقظة وتعاطفا جماليا مع احكامه وآرائه .

* الناقد الملهم الذى يمكن أن ندين له بأعظم منازل للفضل ، هو ذلك الذى يجعلنا ننظر اول وهلة الى شئ يقنعنا به وجها لوجه ، ويقفنا على حقيقته ولم تكن قد تهرسنا عليه من قبل ، ثم يتركنا معه لاستنباط الابعاءات المتباينة للمعانى والاندماج فى الكيان الجمالى للعمل وتعميقه فى نفوسنا ، وبصورة تلقائية .

* الناقد الفنى فى مقدمة العناصر الهامة التى لا غنى للفنان ولابداعه الفنى عنها ، ولا غنى فى الوقت نفسه للجماهير المستفيدة من انطباعاته ولسانته وتشخيصه المبني على الخبرة العميقة والتدريس الدقيق بعمليات النقد ، ولابد للمتقنين أن يحسنوا للتلقى حتى يكون لتوجيهاته السديدة جدواها وانعكاساتها التربوية الهادفة .

وأخيرا ، فأيا كانت مناهج النقد المرتبطة بالفن التشكيلي فإن على الناقد آخر الأمر أن يعمل على تكوين الميول وتأسيس الشعور ودعم الومى فى عقول الملتفتين بصورة تتيج لهم أن يجيدوا الاستجابة للأعمال الفنية التى تزخر بها المتاحف العالمية والمحلية والمعارض والمكتبات العامة على مختلف مستوياتها ، وأن يدركوا مفعولها للسحرى فى تربية المواطنين ، بأسلوب مثير يحقق الاستمتاع بالفن ورفع مستوى الإدراك الجمالى ، وأن يكون الفن ذا قيمة تثقيفية وتربوية مقررّة لا سبيل الى انكارها أو تجاهلها .

وعلى ذلك : فإن للنقد فى مجال الفن التشكيلي لا تكون له قيمة تعليمية الا اذا بذل المخرج بدوره جهدا صادقا وموفورا من الانتباه والتأمل والتعاطف للجمالى ، وارهاف الذوق واخصاب الخيال وحفز الاهتمام ، حتى ينفذ الفرد فى حالة طيبة من النضج والتجاوب الوثيق مع الناقد ، الذى هو الأداة للقوية فى ابراز ملامح التقييم الفنية ، حتى لا يخفوا فى انماج هذه المعرفة فى نطاق تفوقهم للجمالى للعمل الفنى التشكيلي والاستجابة الحية له على النحو الملائم .

شخصية مصر

الدكتورة نعيمة أحمد فؤاد

دعت للرابطة السيدة الأستاذة الدكتورة نعيمة فؤاد لالقاء حديث بمقر
الرابطة موضوعه « شخصية مصر » ضمن البرنامج الثقافي لعام ١٩٨٢
وكن موعداً هذا الحديث يوم الأربعاء ٢٩ من صفر ١٤٠٣ الموافق ١٥ من
ديسمبر ١٩٨٢ . ويسر الرابطة أن تنشر هذا الحديث في هذا العدد من
صحيفة التربية :

أخوتي .. أخواتي في مصر والنيل ، الأخ الأستاذ محمود
عبد العزيز أضفى على ، وأضاف الى الكثير ، والكلام صفة المتكلم ، واني
اعتز كثيراً بقوله « عاشقة مصر » ، وكلنا عشاق :

كسـم ذا يكابد عاشق ويلقى
في حب مصر كثيرة العشاق
اني لأحمل في هواك صبابة
يا مصر قد خرجت عن الأطواق
لهني عليك متى أراك طليقة
يحمي كريم حماك شعب راق
كلف بمحمود الفضال مقيم
بالبذل بين يديك والانفاق

مصر. هذه حين نجتبع لليوم نتكلم عنها .. فليس هذا من زهو
المصري ، وليس هذا لمقط من حب للولي ، ولكن له دلالات كثيرة .

وقبل أن أبدأ فى الحديث عن مصر اتول : لقد كتب عن مصر كثيرون
غيرنا ، فعلى عام ١٨٩٢م كان مدير دار للكتب مستر « فولزر » حاول ،
وكان المدير فى هذا الوقت مستر « موريس » هذا الرجل أصدر كتابا عن
الذين كتبوا عن مصر فى ثمانمائة صفحة من الحجم الكبير .. مجرد أسماء
الذين كتبوا عن مصر ، وهذا للكتاب صدرت طبعته الثالثة عام ١٩٥٧م ،
وغير هؤلاء كتب عن مصر شيخ المؤرخين المحدثين « توينبى » .. كتب عن
تاريخ مصر ، وكتب « جيبس هنرى برستد » عن حضارة مصر ، وكتب
« كجارت » من هن مصر ، وكتب « وارن » عن حب مصر ، وكتب « أيرون
سيد » من قانون مصر ، وكتب « آر بريد » عن ديانات مصر .. كل هؤلاء
وغيرهم كتب عن مصر . وقف على مصر وقفة كبيرة شامخة « ابن خلدون » ،
وكتب عن مصر من المصريين الدكتور أحمد بدوى صاحب « فى موكب
الشمس » ، والدكتور أحمد مخرى عن الحضارة المصرية ، والأستاذ
صبحى وحيد الذى كتب فى تاريخ المسألة المصرية ، والدكتور حسين
موزى الذى كتب فى « سندهاد مصرى » ، والدكتور جمال حمدان ،
وشخصى البسيط ... لقد كتبنا عن شخصية مصر ، وغيرنا كثير ممن
كتبوا عن مصر ومع ذلك فلن نوفى مصر بعد حقها من الحديث ..

ان الامم العريقة دائما فى حاجة من وقت لآخر الى وقفة تستبطن
فيها ذاتها ، وتستشف تاريخها ... لا للزهو ... فما يحق للمرء أن يزهو
الا باضافة يضيفها ، ولكن للقاء .. وللدرس ... وللعبرة ، ولبث الثقة
فى النفوس وبخاصة فى هذا الوقت — الذى يجتمع علينا فيه التحديث
والتغريب والتشكيك من الغرب — يريدون أن يشككوا انسان الحضارات
القديمة فى تاريخه ، وفى انجازاته ، وفى معطياته .. فى هذا الوقت نحن
أحوج ما نكون الى استبطان للتاريخ المصرى بأفراحه ، وباتراحه وبآلامه ..
وآماله لنصل الى لب الحقيقة .

مصر العزيزة ، هناك أشياء كثيرة يجب أن نعرفها عنها ونلم بها ،
هناك أشياء يجب أن نصححها ، هناك أشياء يجب أن نضيفها ، مصر هذه
وقفت دائما وراء الانسان ووقفت وراء الأديان ووقفت وراء الحضارات
على مسار تاريخها كله .. اتكلم وأبدأ بمصر فى الأديان :

عرفت مصر: الله فى وقت بعيد موغل فى القدم ، عرفته حتى قبل اخناتون ، فى تل العمارنة حجر موجود الآن فى متحف لندن كتب عليه رجلان من رجال العمارة فى عهد أمنحوتب الرابع : « أنك موجد دون أن توجد .. مصور دون أن تصور .. هادى الملايين الى السبل .. سبحانهك رب البشرية سبحانهك سبحانك » .

مصر هذه وجعلت الى التجريد فى اللغة وهو أصعب ما يكون ، وصلت الى كلمة بعد التى تعنى الحق والخير والعدل أى الضمير ، عرفت مصر للضمير حتى قبل الأتيان مصر هذه قامت قبل الأديان .. فى نص مكتوب فى متون الأهرام الذى نسيه كتاب الموتى ولم يكن يعرف عندهم بهذا الاسم فلم يذكروا لفظ الموت مرة واحدة فى كتاباتهم ، بل كانوا من شدة حبهم للحياة يكتبون عن الموت فيقولون : عبر الى الضفة الأخرى ، أو صعد الى السماء على جناح شعاع .. ولكن فى متون الأهرام تحت أى اسم من الأسماء هذه الإبتهالة التى يقولها المصرى عند الحساب :

أنا لم أتسبب فى بكاء أحد ، أنا لم أخطئ للبن من عم الرضيع ، أنا لم ألق فى وجه المساء وقت جريته ، أنا لم أطفئ فى الكيل ، أنا لم أطفى شعلة فى وقت الحاجة إليها ، أنا لم أعص أوامر الإله ، الى هذا المستوى الرفيع وصلت مصر منذ فجر التاريخ بل قبل التاريخ بزمن ، وبعد ١٢٠٠ سنة من معرفة مصر للضمير والخير كتبت الوصايا العشر .

ومن تسابيح اخناتون أثبت « جيمس هنرى بريستد » مطابقة الزامير لها وبخاصة من الزمار ٥٠٠ الى الزمار ٥٢٤ بالحرف ، ومن وصايا الموتى كتب « بريستد » أيضا للتداخل بينها وبين مسلك الأنفاس ويقول فى حديثه :

إذا دخلتم فى الاستشهاد على هذا .. هذه مصر قبل الأديان ولهذا للسبب كانت مصر قاعدة للأديان وأعطت مصر للمسيحية والإسلام ما لم يعطه أحد لقد اعتنقت مصر المسيحية ، والمسيحية جاءت إليها من بيت لحم فى فلسطين فإذا بمصر هى التى تفقد موقعة الشهداء من أجل المسيحية وإذا بمصر هى التى تضع للكرسى الرسولى وهو التخرج فى الكنيسة من شماس — قسيس — أسقف — مطران — الى البابا ، وإذا بمصر فى مجمع

مسيحية سنة ٣٢٥ ميلادية هي التي تضع الاضواء للمسيحية وتضع للتاريخ الكنسى وتضع كل ما تواضعت عليه المسيحية بل آباء الكنيسة المصرية هم الذين كتبوا اروع الكتابات فى المسيحية وبخاصة الألب « امانسيوس » ، وفى أوربا قالوا اذا سمعت قولا لافانسيوس وليست معك ورقة وقلم فاكلمه على تيممك فى الحال ومصر على يد « ماثيوس » هي التي وضعت أحد الاناجيل الاربعة اهمها كتابة وضع فى مكتبة . والموسيقى الكلاسية التي يعتبرها العالم المسمى اقدم واجمل الموسيقى الكلاسية فى العالم هي موسيقى المعبد المصرى ولا تزال بأسمائها انفرعونية الى اليوم مثل اللحن السنجارى وللحن الاتريدى ... الخ .

مصر اعطت المسيحية الكثير ، لقد حملت للفرعاء المسيح وحملت مصر المسيحية نفسها ، وهناك ظاهرة من أن المسيحيين فى العالم كله يركزون على الصليب على المسيح ومصر تركز على الأم للفرعاء بحس بعيد من ابيزيس وهاتور أما فى الاسلام فقد استقبلت مصر الاسلام وهشمت له وهللت وتهللت لأن فيه منها الكثير فمصر عرفت الحساب والعقاب واللجنة والنذر .

ولا أريد بهذا أن الأديان قلدت مصر أو اقتتدت بمصر. ولكن أريد أن أقول أن مصر بالتاريخ الطويل فى الحضارة وبالفترة السليمة مما تد اهدت الى قيم يكفى هذا التراب شرما أن جادت الأديان فلا تنكرها أو توافق مع كثير منها ولهذا لقد حارب الأديان أهلها الخصوم ولكن مصر لم تجد فى نفسها عقدة نقص لتحارب الأديان ، بل لعلها مصداق لكثير مما وصلت اليه بالفترة السليمة .

والرسول عرف الاسلام بالسلام بقوله : « انه دين الفطرة » وقوله : « المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده » ، فالاسلام خير وصفاء ونقاء ، وقد وصلت مصر الى أمان رفيع من النقاء المصرى ولهذا وقفت وراء الاسلام وأعطته فى السلم وأعطته فى الحرب فنحن دائما نذكر فى الحرب موقعة حطين ، ولكنى أرى أن مصر بوقتتها وراء الاسلام فى موقعة الصواري كانت أقوى من موقعة حطين أيضا لأن موقعة حطين لو جاز أن هزم فيها المسلمون فكانت هزيمة تستمر سنة وعشرة ومائة ولكنها كانت

مستنجلي ، أما موقعة الصواري التي وقعت في عهد عثمان بن عفان أمير المؤمنين فقد كان للعرب لا دراية لهم بالبحر ، ولقد عرف الرومان فيهم هذا الضعف فأرادوا أن تكون الموقعة بحرية ليقتضوا على دولة الاسلام فيهم لا يستطيعون — ولا الدنيا مجتمعة — أن تقضى على الاسلام ، لأن الله أنزله كتابا ووعد بحفظه ، ولكن كانوا يريدون القضاء على دولة الاسلام كسياسة كدولة سياسية فأرادوا معركة في البحر باعتبار أن العرب لا يعرفون البحر ، ولا يعرفون الملك ، فما كان من مصر إلا إنها وثت البواخر ونزلت عليها وخاضت المعركة ضد الرومان وانتصرت وحسب النصر للعرب وللإسلام ولهذا أنا أعتبر موقعة الصواري هي المعركة الفاصلة بل اني أتمنها على حطين وعين جالوت على عظم هذه المعارك في تاريخ مصر وفي تاريخ الاسلام نقطة أخرى عن عين جالوت .

نحن نعرف أن مصر خاضتها ، « للذهبي » في تاريخه يقول انه سنة ٦١٨ حصل وباء وفي سنة ٦٢٨ حصل فيضان .

ووصف هذا كله علت مصر المحنة واقتحمت للعقبة كما يقول القرآن الكريم : « فلا اقتحم العقبة » ، فعلت مصر كل هذا برغم هذه الظروف القاسية لأن من طبعها أن تعلق بموق المحنة وأن تقتحم العقبة ليس في تاريخ مصر ، حائط مبكى ولكنها أبدا ودائما تبنى الانسان وتبنى الحضارة وتبنى للتاريخ : خاضت مصر عين جالوت بعد أن اقتحم للقتار المنطقة رزموا بمكتبة بغداد في النهر ولكن مصر قهرتهم وانتصرت عليهم في عين جالوت وموقعة حطين التي تنسب الى صلاح الدين ، وأنا لا أنكر صلاح الدين ، ولا بد للمعركة من قائد ، وقد كان صلاح الدين قائدا شجاعا ، وكان ماهرا وكان انسانا عظيما ، ولكني أريد أن أقول أن صلاح الدين كان في سوريا ولكن انتصاره على الصليبيين كان من موقعه في مصر بطاقة مصر في الرجال وطاقة مصر في المال وعبقريته الموقعة ، فموقعة حطين لا تنسب الى صلاح الدين وحده ولكن تنسب الى مصر وإلى الشعب المصري صاحب الانجازات الضخمة وصانع المعجزات قبل أي انسان آخر ، مهما يختلف الحكام وتختلف أسماؤهم وتختلف عصورهم ، فان هذا الشعب أولا هو الذي يصنع النصر وهو الذي يصنع الحضارة .

فى الإسلام جمعت مصر الحديث ونصرت مصر، للقرآن ورتلت مصر
الأذان وكُتبت مصر. الموسعات وفتت مصر الأزهر الشريف وأثمتت مصر
العلم وأجرت مصر للرزق ، فعلت مصر. الكثير فى الإسلام بل أن مصر التى
لم تتكلم اللغة العربية كلغة حياة يومية الا فى آخر للقرن الثالث الهجرى ،
مصر هذه هى التى وضعت قاموس العرب الأكبر لسان العرب الذى يرجع
اليه اهل اللغة الإسلاميين عندما يريدون معرفة للخطأ من للصواب ، هذا
دور مصر فى الأديان .

أما دور مصر فى الفنون ودور مصر فى العلوم ودور مصر فى الحضارة
أجل من أن تستوعبه محاضرة أو محاضرات ومعابدها وآثارها شاهد
على هذا ولا يحتاج الى دليل .

إن مصر حتى فى الأدب بالشعبى قصة أبو زيد الهلالي ، هذه
القصة التى كانت لا تزيد عن موقعة بين قبائل مصر ما أن أخذتها حتى
مصرتها فجعلت من أبى زيد الهلالي بدلا من شيخ قبيلة جعلته يعرف الدنيا
والسحر والعلم وقيادة للجيووش واضفت عليه صفاتها هى وجعلته ينتصر
فى المعركة وأشبعت القصة بتعبيراتها هى ، فالحسن أبو على تقول لك
عليه الحسن أبو على (عامل منجى) وقبيلة زغبى التى أرادت غزو مصر
جعلها القاضى المصرى جعل دياب من غالب يموت لأنه أراد غزو مصر التى
يحل فيها الأولياء حتى فى العابية المصرية عندما يذمون أنفاسنا يقولون عنه
(زغبى) نسبة لى قبيلة زغبى فى قصة أبى زيد الهلالي . مصر. هذه لها
من المواقف ما ينتفع به تاريخ الإنسان وتاريخ البشرية كلها .

فموقعة كربلاء التى خاضها سيد للشهداء الإمام الحسين بن على
والسيدة زينب رضى الله عنهما عندما هاتما يزيد وأخرجها من الشام وتتبعها
الى المدينة ثم أمرها أيضا أن تخرج من المدينة فاختارت مصر فما كان من
مصر الا أن خرجت شعبا كبارا وصغارا وحاكما وواليا ، خرجوا جميعا
يستقبلونها عند الحدود الشرقية وأمر للشعب المصرى واليه أن يتنازل عن
داره فعاشتت فى هذه الدار ولما توفيت دفنت فيها ، وأقيم لها ضريح
وهو ضريحها اليوم هذه السيدة للطاهرة واهل بيتها اختاروا مصر ملاذا
ومأوى .

مصر، التي قال فيها الرسول عليه الصلاة والسلام « مصر كنانة الله
فى أرضه من أرادها بسوء قصمه الله » وتاريخها مصداق لهذا .

مصر هذه هى التى صاحبت قراءة ورثة القرآن التى انتشرت فى
شمال إفريقيا ، بل عبرت البحر الى الأندلس ، مصر هذه التى وضعت
أهيات للكتب فى اللغة العربية ، مصر هذه هى التى تألفت أرق الشعر فى
العربية ، مصر هذه هى التى وضعت أروع الكتب فى اللغة العربية .

لقد جاء الإمام الشافعى مصر ، وجاء الإمام عبد الوهاب مصر ،
نماشيا فيها فلما حضرت للوفاة للشافعى قال : لا اله الا الله عندما عشنا
منا وأعتبر مقامه فى مصر هو عيشه الحقيقى .

الإمام الشافعى الذى وضع مذهبه فى بغداد عندما جاء مصر وجلس
الى رجال مصر وضع مذهبه من جديد بعد أن قال له المصريون آراءهم فى
كثير من كتابه الذى وضعه فى بغداد ، فلما وضع مذهبه من جديد فى مصر
وقال لا أحل الله رجلا يذكر كتابى بالعراق وإنما الكتاب ما كتبته فى مصر
وكان الإمام الشافعى رضى الله عنه عندما يرتج عليه شىء يقول لفتاه :
يا ربيع ادع لنا سرج ، والسرج رجل مصرى متبحر فى القرآن وفى
القراءات وفى الدين ، فيذاكره للشافعى فعندما يخرج يقول الإمام الشافعى
لربيع : يا ربيع نحتاج أن نستأنف العلم .

مصر هذه وضعت الكثير من مصنفات الأدب ، ومصر هذه وضعت
الكثير فى التفسير حتى قالوا أن مصر صحيفة فى التفسير من إبنى فيها
عمره فليس كثيرا عليه . مصر هذه مأوى للصحابة والتابعين ، مصر هذه
هى التى فسرت الحديث وهى التى وضعت القراءات ، مصر هذه التى
صدت عن الاسلام فى السلم والحرب ، فان ثانى الخلفاء بعد المعز فى مصر
أراد أن يدعى علم الغيب مكتب له المصريون على المنبر بطاقة يقولون فيها
من شدة إيمانهم بالمعيق بالاسلام كما أنزل صافيا مصفى مع أن دعوته هذه
جازت فى المغرب ولكن المصريين قد كتبوا له : ان كنت أوتيت علم الغيب
فقل لنا كاتب البطاقة ، فسكت عن دعواه وأطلع عن دعوته . وحدث أن
الإمام اللبثى كان يرفض الولاية ولكن اذا أنكر على اللوالى شيئا كتب الى
الخليفة .

هذه مصر. في الاسلام وهى فى اللغة العربية لغة القرآن لها شأن بعيد . حدث أن جاء شاعر من الشام ، كان هذا الشيخ أشعر شعراء الشام ف جاء مصر مستغنيا كيف تصل مصر الى هذه السلسلة فى الكتابة العربية فسال عن شيخ شعراء مصر ، فدلوه على البهاء زهير فقال له البهاء زهير : اذا اردت أن تتكلم لغة صافية رائعة جميلة فلا بد أن تقطن فى حى شعبي مصرى لمدة ثلاث سنوات وبعدها ترتقى فاختار شيخ شعراء الشام حيا شعبيا وعاش فيه ثلاث سنوات لفرق لغته وبعدها قابل البهاء زهير فقال له : أما الآن فأستطيع أن أقول الشعر وأتكلم العربية كالمصريين فقال له البهاء : حسنا .. وتشامطرا للشعر معا .

فبالنسبة للشعر العربى فقد نطق شعراء مصر بأعذب الشعر وأبلغه . وكما ذكرنا فإن للعاموس العربى الأكبر لسان العرب وضعته مصر على يد ابن منظور ومعارف الاسلام الكبرى وثقت وراءها مصر والمؤلفات العربية للكبرى كتبها مصر. ولا أقول هذا من باب الزهو إنما الى الزهو تصدت ولكن أقول هذا أحياء للغة فى النفس المصرية التى تتكاتف عليها من كل جانب الصدمات والمعوقات وليس معنى هذا أننا قوم بلا عيوب وأننا قوم بلا أخطاء ، فنحن الآن عندنا الكثيرون من هذا التقليد نحن مولعون بالتقليد ، مع أن التقليد تحية أهل النبوغ لأهل المبقرية ونحن يجب أن نكون هنا الرواد لأن تاريخنا كله ملئ بالريادات فمن التقليد أننا فى عصور الضعف بعامة يأتى للتقليد وفى العصر التركى الشئ الرائع نقول عنه (عثمانلى) نسبة الى آل عثمان وفى أيام الاحتلال الانجليزى نقول على الشئ الذى يعجبنا (الفرنكة) ، والآن بكل أسف نقول (مستورد) ، أما ما ينتهى الى مصر نقول عليه (بلدى) مع أن كلمة بلدى يجب أن تكون قمة الزهو والفخر ولكن نحن لا ندرى نحن نخسف أنفسنا بأنفسنا وهذا من عيوبنا .. من عيوبنا أيضا الاتكالية فختار شيخ من قرية نختاره بأنفسنا من بين صفوفنا ثم نؤله شئنا فشيئا مع أننا نطمعه ونفخ فيه وبعد هذا نشكو منه مع أننا نحن للذين صنعناه وتاريخنا فيه شواهد على هذا .

من عيوبنا فى عصور الضعف النفاق ، مع أننا ندين بالاسلام الذى يقول : (اياك نعبد واياك نستعين) وهى غير نعبد اياك لأن نعبد اياك يجوز أن نعطف عليها اياك وفلان وفلان لكن اياك نعبد قصرت العبادة على

الله ، فكيف نشرك معه لها آخر لا يضاهيه ولا يساويه ولا يشابهه
ولا يوازن به ، فإليك نعبد ومعها والله العزة ولرسوله والمؤمنين ، ولكن
الإنسان حين يتخوف من مخلوق مثله وحين يتخوف من المعنى ، وحين
يتخوف من القيمة يشرك مع الله لها آخر سبحانه ، سبحانه ، هذا النفاق
هو آفة الأئمة وهذا النفاق لا يتواسم مع الدين العظيم الذى ندين به ،
والذى لا يشرك مع الله لها آخر لنا الآن فى عصور للضعف عيوب كثيرة ،
وحين نقول هذه الحسنات التى سبق أن أشرت الى بعضها فقط ، فمعنى
هذا أنه ينبغي لنا أن نعود دائما الى حسناتنا لنعود الى أجدادنا وقيمنا
العظيمة .. وشكرا لكم .

اختيار استراتيجيات التعليم

للاستاذ محمود مسلم حسن

كلية التربية — جامعة قطر

مقدمة :

لم يختار المعلم طريقة تعليم بعينها ؟ ان الاختيار غالبا ما يكون على اساس العادة أو العرف وربما كان هذا هو السبب الرئيسي في أن المحاضرة هي الأسلوب المعتاد في التعليم في أغلب مقررات الكليات . . ومع ذلك فإنه لن توجد طريقة واحدة للتعليم بها فيها المحاضرة تستطيع أن تحقق المدى الواسع لمرامى التعليم العالي بغاملية أو أن توفق بين طرق التدريس المختلفة أو أن تتلام والفروق الفردية بين الطلاب . ولتحقيق هذه الغايات فإن المعلم في حاجة إلى أن يستخدم طرقا متعددة وأن يبرر لسبب اختياره لطريقة أو أكثر من بين هذه الطرق . ان الغرض من هذه الوحدة هو تقديم معلومات تساعد المعلم في اختيار طرق متعددة وأن يجمع بينها ليكون نظاما تعليميا على قدر كبير من الكفاءة والفاعلية .

بعد قراءة هذه المقدمة ينبغي لك أن تعرف :

- ١ — لم كان من الضروري استخدام طرق تعليم متعددة في المقرر .
- ٢ — كيف تؤثر الأهداف التعليمية وخصائص الطلاب والموارد المتاحة على اختيار وتكامل طرق التعليم .
- ٣ — الكيفية التي ترتبط بها طرق للتعليم والعمليات التعليمية .
- ٤ — خصائص طرق للتعليم شائعة الاستعمال .

توضيح مراميك :

لقد بحث المعلوم طويلا عن طريقة مثالية للتعليم ، طريقة تكون ملائمة لكل المرامي التعليمية ، لكل الطلاب ويمكن استخدامها تحت أى ظرف من الظروف . ومع ذلك فإن الخبرة والبحوث المكثفة تؤكد لنا عدم وجود مثل هذه الطريقة . ليست هناك طريقة مثلى للتدريس . وأن مهمة كل معلم أن يكون لنفسه أسلوبه الخاص فى التعليم بتكيف طرق التعليم الأساسية والجمع بينها كى تلائم الظروف المختلفة التى قد تواجهه .

أن مفهوم طريقة التدريس مثلا فى المحاضرة والمناقشة والمعمل .. الخ ، ليس مفيدا تماما فى تخطيط التعليم أو تصميمه ، لأن الطرق تشتمل على مجموعة من الأساليب والعمليات الإجرائية المتشعبة ، والتى لم تعدد بعد . ولأغراض التخطيط أو التصميم للتعليم يفضل أن ينظر الى طرق التدريس التقليدية على أنها استراتيجيات يمكن أن تكيف بحيث تتلاءم ومختلف الأغراض والظروف — لكل طريقة خصائصها التى تجعلها أكثر أو أقل ملائمة لمجموعة من المرامي التعليمية بذاتها أو مجموعة من الطلاب بعينها — لكل مميزات وأوجه قصورها وعلى المعلم أن يضع فى اعتباره هذه الحقائق عندما يخطط لقرر تعليمى .

ومع ذلك فإنه عند التفكير فى استخدام طريقة أو مجموعة من الطرق على المعلم أن يكون على علم يسيطره عاملين ، أولهما : أن ماعلية أى طريقة تعتمد أساسا على مهارة المعلم التى يستخدمها . فالمحاضرة التى يخطط لها جيدا أفضل من مناقشة ضعيفة حتى فى المواقف التى تكون فيها طريقة المناقشة هى الطريقة الأفضل . ثانيهما : أن أى مقرر تعليمى يجب أن يتضمن طرقا متعددة ، وسوف تساعدك القائمة التالية فى التفكير فى استخدام طرق تعليمية متعددة فى مقرر .

يجب أن تستخدم طرقا مختلفة فى مقرر إذا أردت :

- ١ — أن تزيد من مهارتك فى التدريس بطرق مختلفة .
- ٢ — لطلابك أن ينموا مهاراتهم فى التعلم بطرق مختلفة .
- ٣ — أن توفق بين الطلاب ذوى القدرات واساليب التعلم المختلفة .

٤ - أن تكون قادراً على الاستجابة للمصادر المتاحة والضيوف المحتلة مثل الوقت والمسأل والمكان والتجهيزات وخجم الفصل وخصائص الطلاب .

٥ - أن تجذب اهتمام الطلاب وانتباههم وتحافظ عليهما .

٦ - أن تكون مرناً في الاستجابة للأحداث الطارئة في الفصل .

انتقاء طرق للتعليم والجمع بينها :

هناك خمسة عوامل ترشدك الى اختيار طرق التعليم والجمع بينها :

١ - أهدافك التعليمية .

٢ - خصائص طلابك .

٣ - المصادر المطلوبة لتنفيذ طريقة بذاتها .

٤ - للعمليات التعليمية التي تؤثر في تعلم الطلاب .

٥ - خصائص الطرق المختلفة .

الاهداف :

يمكن أن تتحقق بعض نواتج التعلم بكل طرق التعليم . فإذا كان اكتساب المعرفة على سبيل المثال هو الناتج المقصود فإن طرق التعلم المختلفة متكافئة بدرجة أو بأخرى ولكن هذا لن يكون صحيحاً بالنسبة لأنواع النواتج الأخرى . أنه من الممكن ، ولكن بصعوبة تدريس حل مشكلة بالمحاضرة لأنه ليس من المناسب عادة في طريقة المحاضرة توفير الممارسة الضرورية لتحقيق كفاية حل المشكلات . بعض الطرق فعالة في تحقيق نواتج معينة بسبب خصائص النشاطات المقصنة في الطريقة . فعلى سبيل المثال فإن كل أنواع طرق المناقشة ملائمة لتدريس مهارات العلاقات بين الأشخاص والعاب المحاكاة ملائمة لتدريس حل المشكلات ، وبعمامة فإن اختيار طريقة تعليمية يجب أن يتم على أساس ثلاثة أنواع من نواتج التعلم :

١ - اكتساب المعرفة بمعنى تعلم حقائق ومفاهيم ومبادئ .

٢ - استخدام المعرفة أو اكتساب المهارات .

٣ - للنواتج الفعالة أو للحافزة بمعنى تنمية أو تغيير الاتجاهات
والمشاعر .

خصائص الطلاب :

عند اختيار طريقة من طرق التعليم لابد وأن يضع المعلم فى اعتباره - وفى المقام الأول - الفروق الفردية بين الطلاب ، فالطلاب يختلفون فى قدرتهم على التعلم وفى أساليب تعلمهم وفى خلفياتهم وخبراتهم وفى شخصياتهم . وأن لم يكن للفصل صغيراً بالدرجة التى تسمح بالوفاء بحاجات الطلاب كل على انفراد فإن المشكلة الكبرى التى سوف يواجهها المعلم هى محاولة التغلب على الصعاب نتيجة تعامله مع فصل غير متجانس يتكون من طلاب بينهم مدى واسع من الفروق الفردية المتباينة - هذه المشكلة غالباً ما تواجه المعلمين الذين يتبعون أسلوب المحاضرة إذ لو كانت المحاضرة موجهة للطلبة القادرين المتحفزين والمعدّين إعداداً طيباً فإن الطلاب الآخرين سوف يصبحون فى ضياع وإذا ما وجهت للأقل مقدرة شعر الآخرون بالسأم والملل - كيف يستطيع المعلمون إذن معالجة هذا النوع من المشكلات ؟

هناك استراتيجيتان تصلحان للعمل مع الفصل غير المتجانس :

- يمكن استخدام طرق متعددة حتى يمكن لأى طالب أن يجد من بينها طريقة واحدة على الأقل تناسب أسلوبه فى التعلم . . أو :

- يمكن استخدام طرق يمكن بها مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب مثل الوحدات النسقية للتعلم الذاتى أو المناقشات فى مجموعات صغيرة أو مواقف المحاكاة .

المطلوبات من المصادر :

يقصد بالمصادر التجهيزات والمكان والمواد . وتختلف طرق التعليم فيما تحتاجه من أنواع وكميات هذه المصادر لا يمكن استخدامها بطريقة فعالة - فالمحاضرة المثالية تتطلب القليل من المصادر بالإضافة الى المكان الذى يحتوى على ما يشعر الطلاب بالراحة . أما تمرين المعلم فقد يتطلب تجهيزات كثيرة بالإضافة الى مكان يسمح للطلاب بالعمل دون ما تعارض بين طلاب وآخر . يجب على المعلم أن يكون على علم بالمصادر المطلوبة للعملية التعليمية التى يختارها .

الممارسات التعليمية :

العملية التعليمية هي مجموعة من الممارسات الاجرائية ثبتت صحتها بالمشاهدة والتجربة لتقوية تعلم الطالب وتذكره بما تعلم . ان الممارسات الثمان التي سنشرحها فيها بعد أهمية خاصة للتعلم الفعال كما أن هذه الممارسات تقدم دليلا لاختيار الطرق التعليمية والجمع بينها وتنفيذها .

ترتبط الممارسات التعليمية بالطرق التعليمية في :

- ١ — أن جميع الطرق لابد وأن تتضمن كل عملية تعليمية .
 - ٢ — أن طرقا مختلفة قد تستخدم لأداء الممارسات المختلفة .
- في الوقت الذي نقرأ فيه هذه الممارسات التعليمية فكر في أفضل طريقة قد تستعملها مع كل من هذه الممارسات .

حاول أن تخلق تهيئة مناسبة للمضمون :

هذه العملية تستخدم في جذب وتركيز انتباه الطلاب على مادة الموضوع التي يراد تغطيتها وفي إثارة اهتمامهم ومساعدتهم في توجيه جهودهم نحو تحقيق مرأى التعلم المرفوب فيها .. وتتضمن الخطوات الاجرائية :

- ١ — تقديم فكرة عامة تحيط الطلاب علما بالموضوع المراد تغطيته وتوضح لهم مدى ارتباط الموضوع بما سبقت لهم دراسته .
- ٢ — تقديم أهداف تصف للطلاب ما هو متوقع منهم .

اجذب انتباه المتعلمين وحافظ على استمرارية هذا الانتباه :

توضح لنا التجارب أن الطلاب الذين لا يعيرون ما يعرض عليهم من معلومات انتباهها لا يتعلمون . وتؤيد البحوث هذه الانتباه . ومفتاح الانتباه هو الاثارة وإذا ما تعرض للطلاب الى نوع واحد من الاثارة وبقي هذا النوع ثابتا فإن الطلاب سريعا ما يشعرون بالسأم فينصرفون عن الانتباه .. ومن الاجراءات التي تحدث تغيرا في الاثارة المرح وتغيير نغمات الصوت والوسائل البصرية أو تغيير معدل السرعة التي تعرض بها المعلومات والنشاطات للمتعلمين .

قدم او راجع متطلبات التعلم :

ان لم يكن الطالب مستعدا لدروس فانه لا ثمرة ترجى من تعلمه .
وتتضمن الدروس التى احسن الاستعداد لديها اختبارات قبلية للتعرف
على معلومات الطلاب ومهاراتهم او عرضا كمراسة عامة لنقاط المادة
الرئيسية والتي يفترض ان يكون الطلاب قد استوعبوها . وتتضمن بعض
الاجراءات :

١ — تكليف الطلاب بنشاطات تمهيدية يقوم المعلم بعد ذلك بتقويمها او
بـ باعطاء اختبارات مختصرة يمكن للطلاب بانفسهم وضع الدرجات
فيقومون بذلك مدى كفاياتهم المسبقة .

قدم معلومات جديدة بطريقة منظمة :

يجب ان تتابع مواد الموضوع والنشاطات حتى يستطيع المتعلم ان
يدرك العلاقات بين مختلف المفاهيم والأفكار والنشاطات . ان تنظيمها
للعرض يساعد الطلاب فى ايجاد اطار عمل فيه يمكن وضع المعلومات
الجديدة لأمم مائدة لعملية التعليم . من استراتيجيات تنظيم المعلومات :

✱ تنظيم هرمى من البسيط الى المعقد .

✱ تنظيم تتابعى حيث تتكون المادة المراد تعلمها من مجموعات من
الخطوات .

✱ تنظيم منهجى حيث تنظم فى انظمة مترابطة كما هو الحال فى
التشريح او الفسيولوجيا .

✱ تنظيم اولئى حيث تعرض المادة مرات متعددة بحيث يزداد التعمق
فى كل مرة يكرر فيها عرض المادة .

✱ تنظيم ترابطى حيث تعرض المعلومات مع الاشارة الى علاقتها ببعض
الموضوعات الشائعة .

ضمن الطريقة شروحها وامثلة وتوضيحات عميقة :

الشرح . هو وصف لفظى او تحليل للفكرة او المحتوى المطلوب تعلمه
ويجب ان يتضمن الوصف ما يأتى :

الظروف التي تحتها تستخدم أو تؤدي للفكرة أو المحتوى ، وإشارات البدء التي تبحث عنها ، الأعمال التي تؤديها ، الاستراتيجيات التي تستخدمها والمستويات التي تريد للتوصل إليها والعلاقات بين الأجزاء وهكذا . يجب إعطاء أمثلة متنوعة موجبة وسالبة وتوضيحا عمليا لبيان طريقة استخدام الفكرة أو أداء العمل . إن الغرض من التوضيح العملي أو الشرح هو تقديم معلومات كافية للطلاب حتى يستطيع أن يتعلم مستقلا عن المعلم بمعنى أنه يستطيع أداء العمل والحكم على نوعية أدائه والتعرف على الأخطاء وتحديد الطريقة التي يمكن أن يتحسن بها ..

وغير الممارسة ذات الصلة بالموضوع :

تسهل عملية التعلم عندما يستقى الطلاب المعلومات من مصادرها بأنفسهم والوسيلة التي يمكن أن يتحقق بها ذلك هي الممارسة العملية — قد تكون الممارسة مملنة أو مقنعة وتتضمن مثل تلك الأساليب توجيه الأسئلة أو الإجابة عنها ، تمييز الأمثلة بعضها عن بعض ، ضرب أمثلة أو حل مشكلات ، ولكي تكون الممارسة وثيقة الصلة يجب أن تتطلب من الطلاب أن يصلوا بأدائهم الى المستويات التي رسمتها الأهداف التعليمية وتحت الظروف التي حددتها .

قدم تغذية راجعة مناسبة وفي حينها :

للتغذية الراجعة ما هي الامعلومات عن كفاءة أداء الطالب ويجب ان تقوم هذه التغذية بمجرد انتهاء الممارسة كلما كان ذلك ممكنا — كما يجب أن تكون المعلومات عن التغذية الراجعة منظمة من حيث الشكل والمحتوى حتى يتمكن الطالب من تحديد عما اذا كان قد حقق الأهداف التعليمية أم لم يحققها وإذا لم يحقق هذه الأهداف يستطيع أن يتعرف على الأخطاء وأسبابها . ان التغذية الراجعة ذات التنظيم الجيد سوف تمكن الطالب من تنمية شعوره بمسؤوليته في تعلمه بنفسه حيث أنها تقلل من اعتماد الطالب على المعلم .

قوم انجاز المتعلم واتجاهاته :

ان الغرض من التقويم هو تقديم المعلومات لاتخاذ القرار . تتعلق هذه القرارات بها اذا كان الطالب حقق الأهداف التعليمية أم لا ، وبالكيفية

التي يتقدم بها الطلاب في تعلمهم ويهدى فاعليته وكفاءة الإجراءات التعليمية يحتاج كل من الطلاب والمعلمين الى هذه المعلومات ويجب أن تتضمن كل نظم التعليم مواد وإجراءات لجمع هذه المعلومات .

عند دراسة طرق التعليم المختلفة يجب أن يلاحظ أنه باستخدام مختلف أنواع الوسائل والجمع بينها يمكن أن تؤدي العمليات التعليمية إما بواسطة المعلم أو الطلاب ويناقش الدليل رقم ٤ في هذه السلسلة الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية في تصميم العمليات التعليمية .

خصائص الطرق التعليمية المختلفة :

لقد ناقشنا في الأجزاء السابقة من هذه الوحدة العوامل التي يجب وضعها في الاعتبار عند اختيار الطرق التعليمية أو الجمع بينها . كما أننا أكدنا على أن فاعلية أية طريقة تتوقف بدرجة كبيرة على مهارتك واسلوبك في استخدامها . وسوف نصف في هذا الجزء الخصائص البارزة للطرق المختلفة عليك أن تستخدم هذه المعلومات لتحديد الكيفية التي يمكنك بها تكييف طريقة ما كي تتواءم واسلوبك الخاص في التدريس .

سوف ندون لكل طريقة :

- ١ — مميزات الطريقة .
- ٢ — أوجه القصور فيها .
- ٣ — اعتبارات الأسلوب الفني والمصادر .

عند قراءتك لكل طريقة فكر في الكيفية التي يمكن بها تأدية العمليات التعليمية السابق وضعها بواسطة كل من المدرس والطلاب .

الملاحظة :

تختلف الآراء اختلافاً بيناً بالنسبة لكفاءة المحاضرة كطريقة تعليمية ، ولقد وجه الكثير من البحوث نحو الموازنة بين المحاضرة وغيرها من الطرق من حيث فاعلية كل . وتشير نتائج هذه البحوث الى أن فاعلية المحاضرة تتوقف على الأهداف التعليمية التي وضعت لها وعلى مهارة المدرس الذي يقوم بالتأثير . لقد نوقشت هذه النقاط بالتفصيل في الدليل رقم (٥) من هذه السلسلة .

يجب أن يضع مستخدم طريقة المحاضرة في اعتبارهم كيف يمكن للتغلب على أوجه القصور فيها وأن يستفيدوا من أوجه القوة بأكبر قدر ممكن .

تصريف المحاضرة :

تعرف المحاضرة على أنها طريقة من طرق التعليم تستخدم العرض اللفظي أن الاتصال عادة ما يكون أحادي الاتجاه ولكنها قد تتضمن استخدام الوسائل السمعية والبصرية والتوضيحات العملية والأسئلة والإجابات والمناقشات المختصرة والاختبارات .

مميزات المحاضرة :

- ١ — المحاضرة طريقة فعالة في توصيل الحقائق والمفاهيم والقواعد .
إنها توفر وقت أعضاء هيئة التدريس وتسمح للمعلم بتغطية أكبر قدر من المادة .
- ٢ — أنها تسمح للمعلم بأن يستفيد من خبراته ومعارفه في تقديم عرض منهجي منظم وبذلك يستطيع أن يقدم معلومات لا تتوافر في النصوص وتنتجها خبرات الطلاب العادية .
- ٣ — يمكن تسجيلها (على شريط صوتي أو شريط فيديو أو في فيلم) كما يمكن نسخها .
- ٤ — يمكن أن تستخدم مع عدد كبير من الطلاب .
- ٥ — تتيح الفرصة أمام الطلاب لتنمية المهارة في الإصغاء بطريقة دقيقة وناقدة .
- ٦ — يمكن أن تكون مثيرة وتقوى رغبة الطلاب في تعلم المزيد عن مادة الموضوع .
- ٧ — تحتاج إلى القليل من التجهيزات أو المواد أو قد لا تحتاج إلى أي منها .

أوجه القصور :

- ١ — طريقة المحاضرة تجعل من الصعب على المعلم أن يستجيب

للفروق الفردية بين الطلاب من حيث الخلفية والتجربة على الاستيعاب .

٢ — انها تفرض على الطلاب عبء الاستماع والتفكير وتدوين المذكرات وهو عبء ثقيل .

٣ — انها تتطلب أن يركز الطلاب انتباهه لفترة طويلة .

٤ — انها لا تتيح سوى فرصة محدودة للمشاركة الحية الفعالة .

٥ — انها غير فعالة في تنمية مستويات عالية من المهارات العقلية
مثل حل المشكلات يمكن التغلب على الكثير من أوجه القصور
هذه بالاعداد والعرض الماهر أو بالجمع بين المحاضرة وغيرها
من الطرق (انظر الدليل رقم ٥ /) .^١

يكرهى استخدام طريقة المحاضرة اذا أمكنك الإجابة على أغلب
الأسئلة الآتية « بنعم » :

١ — أريد لطلابي أن يتعلموا حقائق ومفاهيم أو مبادئ ولا أريد لهم
أن يتعلموا مهارات أو حل مشكلات .

٢ — للاحتفاظ بانتباه الطلاب والاقبال من سلبياتهم ومن الرتابة والتعب
فأنتى أنوى تزويد محاضرتى بمختلف الوسائل البصرية وبفواصل
من الأسئلة والأجوبة وأسئلة قليلة بين فريقين متنافسين .

٣ — اذا كان طلابى غير متجانسين فيها يختص بسرعة الفهم والمعرفة
المسبقة والمهارات والرامى الأكاديمية أو المهنية والقسرة على
تدوين المذكرات أو أسلوب التعلم فأنتى أنوى تضمين كل محاضرة
بارشادات ومفكرات وباختبار للمعلومات .

٤ — اذا كان على طلابى أن يطبقوا المعرفة التى اكتسبوها من خلال
المحاضرة على حل المشكلات أو كان عليهم أن يتعلموا كيفية
العمل مستطلين فأنتى سأستخدم طرقا تعليمية أخرى وإن اكمل
محاضرتى بهذه الطرق .

٥ - أنوى تقديم المحاضرة بسرعة متوسطة وأن أستخدم توضيحات عملية ملموسة وسوف أضمن المحاضرة بمادة ثانوية فقط بعد التأكد من أن النقاط الجوهرية قد غطيت .

٦ - أنوى التقليل من احساس الطلاب بسلب شخصياتهم بتضمين المحاضرة بتمارين تمكن للطلاب من التفاعل مع بعضهم فى مجموعات صغيرة .

طرق المناقشة :

تعتبر المناقشة بعامة من أكثر طرق للتعليم فاعلية بالنسبة للمجموعات الصغيرة . وتميل الدراسات البحثية الى تأييد هذا للرأى وتفسير هذه الدراسات الى أن طريقة المناقشة فعالة بخامة فى تعلم المهارات المعقدة مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والاتصالات بين الأشخاص .

ان طريقة مناقشة بطانة تضم عدة أساليب وقد تطورت هذه الأساليب لتصبح وسيلة للتركيز على اهداف تعليمية مختلفة .

للغية المبدئية لكل أساليب المناقشة تتمثل فى أنها تتيح فرصة أمام الطلاب كى يكتسبوا خبرة من خلال المشاركة والتفاعل اذ عندما يشجع الطلاب على عرض أفكارهم والبناء عليها فانهم يظهرون :

١ - أنجازا فوق المتوسط فى اختبارات المعلومات .

٢ - اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والمدرس ومادة الموضوع .

٣ - مستويات ثقل أقل .

٤ - مفاهيم ذاتية أكثر ايجابية .

وبزيادة تنظيم المعلم للمناقشة وبحيث يقوى من أفكار للطلاب فان للطلاب الأثر فى المستوى سوف يتعلمون العمليات المعرفية الأكثر تقدما مثل القدرة على التفكير الناقد .

ان تبادل الأفكار والحقائق والآراء بأسلوب فعال هو الذى يكون التعايم الديناميكي فى مختلف طرق المناقشة .

يتردد بعض المعلمين فى استخدام طريقة المناقشة اذ تظهر لهم انها غير فعالة .

ان كفاءة أسلوب المناقشة وبمعنى آخر عدد الاهداف التى يمكن ان تتحقق فى زمن معين ، يتوقف الى درجة كبيرة على عاملين :

- ١ — اعداد المشاركين فى المحاضرة اعدادا مناسبيا .
- ٢ — أن يكون المشاركون وعلى رأسهم قائدهم ذوى مهارة فى اساليب المناقشة .

مميزات المناقشة :

- ١ — تتيح المناقشة للطلاب المشاركة الفعالة والحية فى عملية التعلم .
- ٢ — تحافظ على استمرارية اهتمام الطلاب وتجنب الرتابة .
- ٣ — تتيح الفرصة للمشاركة فى المعلومات والخبرات ونتيجة لذلك يصبح الطلاب ذوى بصيرة نافذة .
- ٤ — توافر الفرصة لممارسة وتعلم بعض المهارات العقلية مثل تنظيم الحقائق وتوجيه أسئلة تدل على الفطنة وعرض نوع من الجدل المنظم المتناسك والتفكير المتعمق فى افكار الطالب نفسه وافكار الآخرين .
- ٥ — تتيح الفرصة لممارسة وتعلم مهارات للعلاقات بين الأشخاص وللتعاون والحساسية تجاه المجتمع والاصفاء والمرونة والقيادة .
- ٦ — تقدم للمعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم الطالب .

أوجه القصور فيها :

- ١ — لا تؤدى المناقشة ما يرجى منها على الوجه الأكمل ، ان لم يكن لدى المشاركين خلفية مشتركة فى المعرفة ومستوى النضج .
- ٢ — تستنفد وقتا طويلا .
- ٣ — تعتمد على قدرة المعلم واسلوبه فى الاشتراك وعلى استعداد المعلم للتحضير المسبق للمناقشة .

٤ - تعتمد على الدعاية المسبقة للشاركين جميعا بالمهارات المطلوبة لتقوية ناعلية المناقشة .

٥ - تتطلب معلما يكون على استعداد ومقدرة على التخلص من سيطرته على الطلاب .

فكر فى استخدام طريقة المناقشة اذا وجدت العبارات التالية صحيحة :

١ - أريد من طلابى أن يتعلموا كيف يفكرون تفكيراً ناقداً أو أن يتعلموا مهارات التعامل مع الأشخاص .

٢ - أثنى على استعداد لى أسمح للطلاب بتولى القيادة فيما يخص محتوى المناقشة واتجاهها .

٣ - أثنى على استعداد للتخلى عن دور السيطرة والسماح للطلاب بدرجة عالية من التعامل فيما بينهم حتى لو ساء التنظيم .

٤ - أثنى أشعر بالرضا عندما أركز انتباهى على سلوك الطلاب .

٥ - أثنى على استعداد لتقديم تغذية راجعة وتقبل ما يقدم لى من نقد وما يقدم من نقد من طالب آخر .

٦ - أثنى أنوى أن أعد اسئلة مثيرة قبل المناقشة .

تفريد التصنيف :

يشير تفريد للتعليم لى مجموعة واسعة ومتباينة من أساليب التعليم التى فيها يسير الطلاب حسب سرعاتهم الخاصة للوصول الى غاية تعليمية . ولقد صممت هذه الأساليب لتعالج للفروق الفردية بين الطلاب من حيث أسلوب التعلم والدافعية والشخصية والمعرفة والمهارات . وتختلف أساليب تفريد للتعليم فى الدرجة التى يتحمل فيها الطلاب والمعلمون عبء مسئولية وضع النايات التعليمية وتنظيم للعملية التعليمية وتقديم المعرفة والمهارات المكتسبة وفيما يأتى أمثلة للكثير من أساليب تفريد التعليم .

الاداء على أساس الرزم التعليمية :

الرزم التعليمية هي وحدات نسقية تعليمية صممت لتحقيق أهداف تعليمية بذاتها فيعرض على الطالب مجموعة متتابعة من المهام التعليمية التي تتطلب منه أن يظهر مدى فهمه ومهارته وتعرف الطالب بمدى نجاحه أو فشله في التو والنساعة حتى يمكنه أن يقيس مدى تقدمه . يسير الطالب في الرزمة التعليمية بالسرعة التي تناسبه ويستطيع الرجوع الى المواد حينها ووقتيا شاء .

التعليم الذى يستعان فيه بالكمبيوتر :

هذا الأسلوب من التعليم ما هو الا نوع من الرزم التعليمية فيها يتفاعل الطالب مع برنامج من برامج الكمبيوتر - فالبرنامج يضع معلومات أمام الطالب ويسأله أسئلة ويجيب على هذه الأسئلة مع اضافة مادة جديدة تتوقف على درجة فهم الطالب .

التعليم المصحوب بإرشاد صوتي :

هذا الأسلوب من التعليم هو أيضا نوع من الرزم التعليمية يستخدم فيه الكثير من الوسائل التعليمية . قد تتكون المواد التعليمية من اشربة سمعية وأشرطة فيديو وشرائح فوتوغرافية أو صور متحركة أو بأية مجموعة منها . يستخدم الطلاب كراسات للإجابة على الأسئلة أو لحل المسائل . يعمل الطلاب مادة مستقلين في حجرات صغيرة ولكن قد يطلب اليهم ترك هذه الحجرات لأداء أعمال تتعلق بتطبيق المعرفة التي تعلموها .

لقد استخدمت أساليب تفريد للتعليم بفاعلية في كل نظم التعليم الأكاديمية لتدريس مجموعة واسعة من المهارات العقلية بدءا من التعرف على الحقائق تطبيقها والمفاهيم والمبادئ وحتى تفسير المعلومات وحل المشكلات .

المميزات :

١ - تفريد التعليم يعالج للفروق الفردية بين الطلاب - يستطيع الطلاب أن يتعلموا وفق سرعاتهم الخاصة ولهم أن يراجعوا المواد مرات ومرات حسب ما تقتضيه الضرورة . ان هذا

الاسلوب فعال لدرجة كبيرة مع الطلاب الذين يتعلمون ببطء ، كما
إنه يتيح درجة عالية من التذكر .

- ٢ — تصميم الدروس وتخطيط لتحقيق نواتج سبق تحديدها .
- ٣ — يجد الطلاب أمامهم ما يدعمهم ويتحداهم حيث يجدون أنفسهم
مسئولين من تقديمهم الخاص في التعليم وفي التحكم في عملية
التعلم ، انهم يشاركون مشاركة فعالة وتقدم لهم تغذية راجعة
بصفة مستمرة ويقوم انجازهم بقياس واضح محدد لا بموازينهم
بطلاب آخرين .

- ٤ — يستفيد من وقت كل من الطالب والمعلم استفادة كاملة .
- ٥ — المحتوى والخطوات الاجرائية موحدة وقابلة للنسخ .
- ٦ — يستطيع المعلم أن يراقب تقدم كل طالب بصفة مستمرة .

المطالب او اوجه القصور :

- ١ — يحتاج تفريد التعليم الى وقت طويل لاعداد وقرار الرزم التعليمية.
- ٢ — تسمح بتفاعل انجتماعي ضعيف ولا تسمح بتلخيص يكامل بين
المواد الا اذا صمم لذلك بخاصة في مناقشات او ملخصات او في
جلسات تعليمية يساعد فيها بعض الزملاء .
- ٣ — تحتاج الى اشراف وتقديم المشورة للطلاب الذين ليست لديهم
مهارات مدخلية أو خبرة بالطريقة .
- ٤ — تحتاج الى اجراءات تنظيمية وجمع بيانات .

العوامل التي يجب وضعها في الاعتبار عند اختيار اساليب تفريد التعليم :

- ١ — لما كان المعلم لا يتواجد أثناء التعلم فان فرصة مراقبته لدى
تقدم الطلاب في تعلمهم وتصحيح أخطائهم بمجرد وقوعهم فيها
سوف تكون ضعيفة لذلك كان من الضروري أن يراعى في تصميم
الرزمة الدقة الثابتة وان تخبر مسبقا .
- ٢ — تفريد للتعليم فعال في الاستخدام الامثل لوقت كل من المعلم
والطالب .

٣ — تفريد التعليم فعال للغاية لتحقيق الأهداف التعليمية التي من أجلها صمم هذا الأسلوب من أساليب التعليم .

٤ — ولأن الطلاب لا يalfون إجراءات الدراسة الموجهة ذاتيا أو تنقصهم المهارة في هذا المجال فانهم في حاجة الى ملخصات وتوضيحات عملية وجلسات للممارسة .

٥ — قد تكون للتجهيزات أو المواد مكلفة في الحصول عليها أو إنتاجها .

التربية الخاصة بالاتحاد السوفيتي

للدكتورة سعاد بسيوني عبد النبي

كلية التربية — جامعة عين شمس

يبدى المجتمع السوفيتي اهتماما كبيرا بمدارس التربية الخاصة ويعتبرها جزءا من نظام التعليم العام ، ويرجع هذا الى محاولتهم الدائمة لرفع مستوى معيشة المعوقين وتحسين نظم رعايتهم الصحية ليصبحوا بقدر استطاعتهم أعضاء منتجين في المجتمع السوفيتي .

وقد نالت التربية الخاصة رعاية الحكومة السوفيتية بعد قيام ثورتها عام ١٩١٧ . فبمنذ عام ١٩١٩ نال الأطفال المعوقون عقليا رعاية صحية تعليمية في مدارس تسمى المدرسة المعاونة Auxiliary School على حين أن الأطفال المعوقين من العمى والصمم ، والمعوقين بدنيا في المدارس الخاصة أنشئت لهم في الوقت نفسه شبكة واسعة من المؤسسات الخاصة لرعاية المعوقين .

وفي عام ١٩٣١ أصدرت قومييسارية « الشعب للتعليم » قرارا بأتاحة التعليم الابتدائي — بدون استثناء — للمعوقين بدنيا ، الأطفال والراهنين المتخلفين عقليا ، والأطفال ذوي الصيوب الخلقية في النطق . ولعبت التنظيمات العامة في أنحاء المجتمع الروسي للعمى والصمم والبله دورا هاما في تنفيذ هذا الأمر .

وقد انشئ في أعقاب الحرب العالمية الثانية نظام كامل للمدارس الخاصة لكل المعوقين والأطفال المتخلفين عقليا في عدد من المدن الكبرى بالاتحاد السوفيتي وفي بعض المراكز الإقليمية .

وانشأت الحكومة شبكة واسعة من المؤسسات التى تهتم بالوقاية من الأمراض للتغلب على أسباب النمو غير العادى فى الأطفال ومؤسسات لرعاية الأمهات والأطفال الرضع بالإضافة الى شبكة واسعة من مراكز الاستشارة الخاصة بالمرأة تقدم خدماتها للأم الحامل من الشهرين الأخيرين من الحمل وللشهرين الأولين بعد ميلاد الطفل .

وقد أشارت الإحصاءات أن النسبة المثوية للأطفال المعوقين بالاتحاد السوفيتى فى الوقت الحالى هى أقل نسبة فى العالم ، الا أن هناك بعض الحالات التى تسهم فى زيادة عدد الأطفال غير العاديين لم تحدد بعد فهناك أضرار مع الميلاد ، وأمراض الحمل للمرأة ، والأمراض الخطيرة فى الطفولة المبكرة والتهنوت الخفية . كل هذا يدعو الى ضرورة التعرف على مثل هذه الحالات والتوسع فى المدارس الخاصة لتعليم المعوقين .

وتضم المدارس الخاصة أنواعا متعددة تبعاً لنوع وطبيعة الاعاقة ، فتوجد مدارس خاصة للأطفال المعوقين عقليا ، ومدارس خاصة للأطفال المعوقين سمعيا ، ومدارس خاصة للأطفال المعوقين بصريا ، ومدارس خاصة للأطفال ضعاف البصر ، ومدارس خاصة للأطفال ضعاف السمع ، ومدارس خاصة للأطفال المعوقين بدنيا ، ومدارس خاصة للأطفال المرضى ببعض الأمراض المزمنة مثل الروماتيزم والذين .

وعلى الرغم من هذا الاهتمام والرعاية التى تقدمها الدولة لهؤلاء المعوقين ، الا أن هناك تنقضا حادا بين هذا الاتجاه فى الحياة الاجتماعية حيث يعزل الأطفال المعوقين عن الأطفال العاديين ، وكذا الفئات المختلفة من المعوقين . فالأطفال المميان يظلون مع العميان والأطفال الصم مع الصم فى كل مجالات الحياة فى المدارس والمعسكرات الصيفية ، وفترات الاستجمام وفى كل النشاطات الاجتماعية ولدى المعوقين اتصالات اجتماعية خاصة بهم تزودهم بفرص العمل وتقدم لهم الرعاية الاجتماعية .

أولا - إدارة التربية الخاصة :

تنظم إدارة التربية الخاصة فى ثلاثة مستويات تبعاً لطبيعة الاعاقة المستوى الأول : للأطفال القابلين للتدريب المباشر ، ويشرف على هذا المستوى وزارات التعليم بالجمهوريات ، وتضم مدارس متنوعة ومدارس

خاصة بالمعى ، الصم وضعاف البصر ، وضعاف السمع ، ومدارس
الأطفال المرضى . والمستوى الثانى : للأطفال ذوى القابلية الجزئية للتدريب
ويشرف على هذا المستوى وزارات الصحة بالجمهوريات وتعنى بالمشلولين
وضحايا الأمراض الخلقية . كما تشرف على المستشفيات ومعاهد الذهان
والحالات العقلية الخطيرة الأخرى . والمستوى الثالث : للحالات غير
القابلة للتدريب ومسئولية الاشراف على هذا المستوى لوزارات التأمين
بالجمهوريات ومن الصعب زيارة مثل هذه المعاهد .

وبالإضافة الى اللوزارات السابقة معهد العيوب الخلقية بأكاديمية
العلوم التربوية حيث يقوم بالأبحاث الخاصة بتعليم ورعاية المعوقين وله
فروع بالمدن الرئيسية وكليات العيوب الخلقية التى تقوم بتدريب المعلمين
بالمدارس الخاصة .

ويتعاون المعهد مع وزارة التربية المركزية فى اعداد البرامج والمناهج
الخاصة وكتابة الكتب المدرسية ، كما يقوم باجراء التجارب لاستخدام الطرق
الحديثة بالمدارس الخاصة الملحقه به ثم تطبق نتائج هذه الدراسات فى
أنحاء الاتحاد السوفيتي m

ثانيا - أنواع المدارس الخاصة :

١ - مدارس الأطفال المتخافين عقليا :

وهى تضم الأطفال الذين يمانون من بعض تلف بالمخ أو يمانون من
أمراض خطيرة بالمخ . لها فى مرحلة ما قبل الميلاد أو فى السنوات الأولى
المبكرة للأطفال - من شأنها للتأثير على النمو فى المستقبل . وتهدف هذه
المدارس الى تزويد التلاميذ ببرامج للتعليم العام والتدريب المهنى تبعا لقدرة
الطفل وصحته .

ويأتحق الأطفال بالمدارس الخاصة بعد ملاحظة دقيقة فى أثناء
تواجدهم بمدرسة الحضانة أو روضة الأطفال ولا تستخدم اختبارات مقننة
لتحديد حالتهم وإنما تستخدم اختبارات شخصية لكل طفل . وهذه الدراسة
تد تمتد لفترة من ستة شهور الى سنة . ويتعاون معهد العيوب الخلقية
فى عمل تاريخ حالة مفصل عن كل طفل ويتضمن تقريرا طبيا ، دراسيا ،
ودراسة لنمو الكلام عند الطفل .

وحدة الدراسة سبع أو ثمان أو تسع سنوات ، ويتعلم الطفل في خلال هذه الفترة للتدريبات المهنية والمعلومات العامة ، أو بقدر ما يستطيع الطفل للتعلم ، ويدرب الأولاد على الأعمال التجارية والانشاءات . أما البنات فيدربن على أعمال النسيج . وإذا لم يظهر الطفل تحسنا بعد ثلاث سنوات من الدراسة يعود الى والديه أو يرسل الى منزل خاص .

ويقوم بالإشراف على الأطفال اختصاصيون نفسيون وفسولوجيون ، واختصاصيو تقويم النطق وطبيب بالإضافة الى المعلمين .

ويقوم الأطفال بنشاطات مختلفة مثل المعسكرات الصيفية ومنظمات الشباب (البوينيز) . الخ . وتستغل السنوات الأربع الأولى في تكوين القدرات الأساسية وتحسينها لدى الطفل على حين تستغل السنوات الخامسة الى الثامنة او التاسعة في تدريس اللغة الروسية والرياضيات بطريقة مبسطة .

ويتميز هذا النوع من المدارس بقلة عدد التلاميذ في الفصول حيث يبلغ عشرة تلاميذ في الفصل الواحد ، كما يتميز بالتجهيزات المختلفة الموجودة بها (جيمينازيوم) به أجهزة تسلق وبعض التجهيزات للألعاب السويدية ومكتبة صغيرة ، وحجرة للقراءة ، وحجرات وورش للتدريب .

كما تمتد مؤتمرات دورية مع آباء الأطفال المتخلفين عقليا حيث تساعد في التعرف على الطرق الحديثة التي تحفز أطفالهم وتساعد في العودة الى المدرسة العادية .

وبعد اتمام فترة الدراسة يلحقون بالأعمال التي تدربوا عليها ويبقى الخريج تحت الملاحظة في أثناء العمل لمدة سنتين ، ويقوم بهذه الملاحظة مدرسوهم والاتحادات التجارية وتنظيمات الشباب (البوينيز) .

٢ - مدارس الصم :

تضم المدارس اقساما متنوعة للصم والبكم وللمتخلفين عقليا والصم البكم ، ولضعاف السمع الخلقي الذين يتكلمون ، ولضعاف السمع الذين يعانون من صعوبات في النطق ، ولالأطفال الذين أصبحوا ضعافا في السمع

أو الصم وهذه الأقسام ليست موجودة في كل المدارس . وفي هذا النوع من المدارس يتلقى الأطفال للتعليم العادي بالإضافة إلى الأعمال الخاصة تبعاً لطبيعة الاعاقة وتأهيلتهم للتدريب .

وتوجد ٢٧٠ مدرسة للصم بالاتحاد السوفيتي ، سبعون منها داخلية مجانية لا تدفع عنها أية رسوم إلا رسوم الإقامة الداخلية للأطفال وتحدد نسبتها تبعاً لدخل الأسرة ، كما توجد حضانات خاصة للأطفال الصم من سن سنة إلى ثلاث سنوات ، ورياض الأطفال من سن الثالثة حتى سن السابعة بالإضافة إلى مدارس الصم للكبار .

ومدة الدراسة بهذا النوع من المدارس تسع سنوات وهي تكافئ المدرسة الثانوية غير الكاملة (٧ صفوف) وتوجد أيضاً المدارس الثانوية الكاملة ومدة الدراسة بها اثنتا عشرة سنة .

بعد اتمام هذه الفترة قد يذهب للتلميذ إلى المدرسة التقنية أو يسجل في امتحان الدخول للجامعة .

وتستخدم في طرق التدريس الطرق الشفهية وبعض الوسائل المعينة للنطق وبعض الأغاني البسيطة لمساعدتهم في الكلام في روضة الأطفال . ثم تبدأ القراءة بحركات الشفاه في السنة الأولى ، ويتعلم الأطفال الحروف بتحويل الكلمات ، كما تستخدم للكتب المدرسية العادية .

واليوم الدراسي طويل من الساعة الثامنة والنصف صباحاً حتى السادسة مساءً لأن المنزل الروسي غير مناسب لتعليم الأطفال الصم ، حيث يتطلب تعليم هؤلاء الأطفال الوسائل السمعية المختلفة بالإضافة إلى الرعاية الطبية والجوهر المختلطة في الإنف والاذن والنجرة .

وتتلمذ الفتيات الحياكة بينما يتعلم الأولاد التصوير والتجارة وأعمال التعدين .

وتوجد علاقة وثيقة بين المدرسة والمزارع والمصانع حيث يتم التدريب الجهنى بإرسال التلاميذ إلى هناك مباشرة كما يعملون بها في فترة الصيف وبعد التخرج يعملون في الآلات للصناعية أو أعمال المزارع أو أعمال

النسيج وقد وجد أن حوالى ثلثي الخريجين يدخلون امتحانات التعليم
العالى .

وتعقد ندوات وسينارات مرتين أسبوعيا لآباء وأمهات الصم مع
الأطفال الموجودين بالصنفين الأول والثانى لتعليمهم كيفية استخدام القراءة
بحركات الشفاهة .

٣ - مدارس الصم البكم :

وهى تضم الأطفال الذين فقدوا السمع قبل تعلم الكلام مثل سن
الثالثة . ومعظم الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة يعرفون عددا من الكلمات
للعناية نتيجة لتعليمهم الكلام والقراءة بحركات الشفاهة فى رياض الأطفال .

وهى المدرسة لديهم عمل خاص بالتنفس والصوت ومخارج الحروف ،
ويتعلم الأطفال حروف الهجاء والحساب واللغة ووصفا للخواص وخواصها
الفصل مزود بمجموعة من الوسائل السمعية لا تستخدم . كما يدرس
التلاميذ اللغة الروسية من خلال الشعر والأسئلة والأجوبة ، يستخدم
المدرس حروف الهجاء لتحديد الكلمات وتركيب القواعد على الرغم من أن
كل شيء شفهي . . وتستغرق فترة الدراسة من إحدى عشرة سنة إلى
اثنى عشرة سنة وهى تكافئ المدرسة العادية ذات السنوات السبع .

وتوجد تنظيمات خاصة مثل الاتحادات الاجتماعية للصم التى توفر
لهم فرص التدريب المهني ، تنظم المعسكرات للصيفية ومدارس الباليه .

٤ - مدارس الأطفال ضعاف البصيرة والمرضى :

وهى مدارس داخلية وتعرف معظم هذه المدارس بمدارس البصيرة
وتشرف عليها وزارات التربية بالجمهوريات والهدف منها مساعدة الطفل
للوصول إلى أقصى فترة طبيعية ممكنة وتدريب مهني .

ويدرس الأطفال برامج المدرسة العادية إلا أن الزمن المخصص للمدرس
قصير ، لا يستغرق أكثر من نصف الساعة . وتركز المدرسة على الهواء
للطلق ، والنوم ، والغذاء للصحيح ، وفترات راحة أكثر من المواد الدراسية
والتعبير الذاتى الابتكر عن طريق الرسم . ودراسات المشاهدة لها مكان

هام فى المنهج . ويظل الطفل بالمدرسة حتى نهاية فترة الدراسة بها ، أى عندما يبلغ من العمر ١٧ أو ١٨ سنة .

ثالثا - المعلمون :

يدرب معلمو المدارس الخاصة فى الالتحاق بمعهد العيوب الخلقية أو الالتحاق بمعاهد التربية . وتنتشر هذه الالتحاق الآن فى أنحاء الاتحاد السوفييتى بعد أن كانت مقصورة على المدن الرئيسية الكبرى مثل موسكو ولينينجراد وكيف .

ويتلقى الطلاب المعلمون حوافز مادية حوالى ٥٠٪ زيادة على الطلاب بالالتحاق الأخرى من معاهد البيداجوجيا ، كما توجد حوافز إضافية لهيئة التدريس فى المدارس الخاصة ومنشآت ما قبل المدرسة للمعوقين . وهذا يساعد فى استخدام ذوى الكفاءة ولا يوجد عجز فى هذا المجال .

ومعنى ما سبق أن التربية الخاصة تلقى اهتماما متميزا فى الاتحاد السوفييتى ، وأن هذا الاهتمام يتسع ويتنوع ليشمل قطاعات مختلفة من المعوقين ومن المرضى . وأن هذه القطاعات خصصت لها دور ومدارس ذات برامج خاصة ومناهج مخططة تتفق وطبيعة الاماكة وتصل بهؤلاء المعاقين الى اقدارهم على المشاركة للفعالة داخل المجتمع السوفييتى ، كما انها خصصت لهم من دور العلاج والتربية والنشاط ما يناسبهم .

ولعل فى كل ذلك ما يشير الى أن للتعليم عملية استثمار وأن الجانب الإنسانى له قيمته فى المناهج السوفيتية . ودورات الفنون لأطفال هذه المدارس .

ويمكن كشف المصم مبكرا ومن ثم يبدأ العلاج مباشرة ، فيتدرب الآباء على بعض التدريبات التربوية فى علاج الطفل الأهم ويعلم الآباء كيف يداؤن تراءة حركات الشفاة المنظمة مع الطفل . ويساعد الكشف المبكر أيضا فى تحديد حالة الطفل والى أى مدرسة يذهب ليبدأ التعليم .

٥ - مدارس العميان :

يوجد نوعان من مدارس العميان بالاتحاد السوفييتى : الأول للعمى الكلى والآخر لضعاف البصر . وتسد عرف الأعمى بأنه لاذى لا يستطيع

القراءة كانت الاختبار من مسافة تزيد عن خمس خطوات . وحوالى ثلاثون فى المائة من طلاب هذه المدارس مصابون بالعمى الكامل .

وعلى الرغم من أن الاتجاه للعام بالاتحاد السوفييتى هو رعاية الطفل الصغير فى الحضانة ورياض الأطفال فى أثناء عمل الوالدين ، إلا أنه فى حالة الأمم أو الأمى فإنه يوصى بمكوث الطفل فى المنزل فى سنواته الأولى المبكرة ثم يبدأ تعليمه فى سن السابعة .

ويتلقى الأطفال برامج المدرسة العادية ذات عشر السنوات فى أحد عشر عاما ، بعد ذلك يستطيع الالتحاق بالجامعة أو أية مدرسة تكنولوجية ما عدا النوع الذى يحتاج للتدريب فيه لى أعمال خطيرة . وفى أثناء دراسته فى التعليم العالى يمنح راتبا عاليا ودعما أكثر للقاتين ، ومعظم المدارس داخلية ويسمح فيها للأطفال ضعاف البصر بالمعيشة فى منازلهم .

ويتميز البرنامج المقدم للعميان بوجود مقررات اضافية عن مهمل الآلات الموسيقية ، والنسيج ، والتجارة ، ويعمل التلاميذ حوالى ثلاث أو أربع ساعات أسبوعيا بالمحلات . كما تخصص خمس للسنوات الأولى للتعليم الابتدائى ، على أن يبدأ التعليم المهنى من الصف الخامس .

وعند تمام الدراسة بهذا النوع من المدارس ، وبعد أن يتدرب التلميذ على مهارات خاصة يعمل غالبا بعد تخرجه مباشرة فى مثل العمل الذى تدرب عليه .

الترتبية الفنية في التعليم الأساسي

للدكتور محمد نبيل الحسيني

أ.م. بكلية للتربية للفنية — جامعة حلوان

ان الفن والخبرة في الفن مجال من المجالات المعقدة التي ترتبط بالإنسان ، بل وربما أكثرها تعقيدا ، لاحتوائه على جوانب غير واضحة بل ومتشابكة للغاية ، يصعب سبر غورها والوصول الى منابعها ومعرفة حدودها . فهي ترتبط في أحد جوانبها بالفردية ، أو الذاتية ، أي بعالم المشارك ذاته ، ترتبط بمواطنه ، وخبراته ، وأفكاره ، وآرائه . صفات هي في المقام الأول أساس الفن بل هي جوهر الفن ذاته . وهي في الوقت نفسه يتعذر تحديدها ، واقتناصها ، وامتلاك حدودها .

اما الجانب الآخر فان الفن الى جانب أنه ذاتي فهو يتضمن أيضا صفات ومظاهر ، ومنها اكتساب المهارات وتطبيق المعرفة من خلال مجموعة من القواعد ، والمقاييس والمعايير ، هذه الصفات ، والمظاهر الأخيرة يتحدد بالعمل فيها ، ومن خلالها ايجاد شكل وهيئة ما نسميه التربية الفنية بل وانها تعد مسئولة مسئولة كبيرة من تحديد هذا الشكل وهذه الهيئة المتعارف عليها الآن محايا وعالميا بما يسمى « التربية الفنية » .

وعلى هذا، يكون الافتراض بأنه كلما كانت المهارات والمعرفة للتلميذ معززة وثرية فان الفن (أي الذات والمهارات) سوف يلتقيان ويندفعان ليعملا معا بحرية في يسر وسهولة .

لقد ظل الفن والخبرة فيه تستند الى الاهتمام بالأسس والأصول والقواعد التي هي في حقيقتها تمثل الكيان المعرفي للخبرة في الفن ، ومن

هنا فإن تدريس الفن في التعليم كان يستند الى زيادة المهارة ، وزيادة المعرفة التي تركز على التدريب المستمر والجاد هدفا وأملا في الوصول الى احتواء هذه الخبرة التي تطلق عليها « الخبرة الفنية » ، وحتى ذلك الوقت لم يكن يطلق على الفن في التعليم أو لم يكن قد شاع بعد استخدام مصطلح « التربية الفنية » . اذ أنه كان وعلى ما يبدو أن الفن والنمو فيه انما كان يرتبط بمجال المهارة والتدريب . اى أن كلمة « فن » كانت مرادفة لكلمة « صنعة » ، أو « حرفة » Craft وعلى هذا لم تتوافق الخبرة في الفن او على الأقل لم يكن للذات دور فعال في مجال الخبرة . فبات الفن اثنى بهتارين جافة يتدرب عليها للتلاميذ أملا في الوصول الى خبرة كان أتباعها في نظر المربين آنذاك السبيل الوحيد للتمكن من أدوات الفن والوصول بالمتعلم للدرجة المرجوة والمطلوبة لكي ينتج فنا .

لقد ظل تعليم الفن في المدارس يعمل من هذه الزاوية حتى اننا كنا نفترض أن الأطفال بنات وبنين ما هم الا رجال ونساء صغار وما علينا الا أن ندرهم ونصقل مهاراتهم حتى يتساوى تعبيرهم ويتشابه مع تعبير الكبار . ولو عدنا الى الوراء نصف قرن مضى لوجدنا الأمر يختلف عما نحن عليه الآن . اليوم نحترم الطفل وتعبيده حتى لو كان هذا التعبير مشوها فاقدا لأصول الفن الكلاسيكية ، بل تعدى الأمر ذلك وأصبح للأطفال مؤتمرات دولية يتجمع فيها الباحثون والخبراء ليناقشوا أمور الطفل . وما تطالعنا به الجمعية الدولية للتربية عن طريق الفن Inee ما هو الا دليل على أهمية الفن ودوره في التعليم في مختلف بلدان العالم .

أهمية الفن في التعليم :

إن التربية بأهدافها تتضمن نواحي كثيرة تهدف الى صقل المتعلم لكي يصبح مواطنا صالحا سعيدا متوافقا ومجتمع ، وهذا الهدف يصبح عالميا ، أى أن كل دولة تسعى لتحقيقه ، ويأتى الخلاف فقط في اختيار الطريقة لتحقيق هذا الهدف .

ومن هنا نستطيع أن نقول أن التربية تسعى الى تحقيق هذا الهدف وهي في سبيلها لتحقيقه تسلك طريقين :

أولهما : أن تعد هذا المتعلم وأن تساعد في أن يصبح مهنيًا متخصصًا في مجاله الذي سوف يتعد له في المستقبل والذي سوف يكون هو محور حياته .

ثانيهما : أن تعد المتعلم وأن تساعد في أن ينمي تفكيره كإنسان يتمايش مع من حوله في أيقاع ونغم أي تنمي وجدانه .

ولا يمكن أن يعد الفرد مهنيًا متخصصًا في مجاله وأن يفقد الجوانب الآخر ، فالترقية الناجحة هي التي تعمل على انماء للشخصية وانطلاق الفرد ليعبر عن ذاته بحرية ، فتهتز مشاعره وتطرب أحاسيسه ويندمج في عضوية ، ويتكامل مع كل ما حوله . وحتى يتأكد ذلك فعلينا أن نلقى نظرة على التعليم بما يتضمنه من مواد دراسية . أعدت كي تزود المتعلم بالمعارف والمعلومات التي تؤهله لكي يشق طريقه في المستقبل . هذه المواد الدراسية لو استعرضناها لوجدنا أن التربية للفنية هي المادة التي تتيح للمتعليم أن ينطلق معبرا بحرية عن مكونات نفسه ، وأن يكون قادرا على إبداء الرأي بالنقد والتفوق وإصدار الحكم هذا إذا تجردت هذه المادة وخرجت عن نطاق كونها مادة معرفية يكون الهدف منها هو تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات فقط .

انماء المتعلم بالمهارات الأساسية :

حينما نقول أن هدف التربية هو انماء المواطن وإعداد مهنيًا متخصصًا في مجاله ، وتكتفي بهذا الهدف فإتينا نخلع من على المتعلم أي المواطن إنسانيته ، فكيف يتعامل الإنسان مع غيره إذا كان هذا الإنسان طبيبًا أو مهندسًا أو تاجرًا متخصصًا في عمله وفاتقدا من الناحية الأخرى الوجدان والحس بالجمال .. أن من الأفراد ما قد وصل إلى مستوى عال في تخصصه ولكن مع ذلك يفقد الكثير في تكوينه الوجداني . وعلى هذا فهناك الطبيب الطيب ، والطبيب الإنسان والتاجر للتاجر ، والتاجر الإنسان بل وأن هناك من التجار وأصحاب المهن المختلفة يمتلكون زمام المهنة والتخصص ، وهنا يكون نجاحهم يرتكز دائماً على أحرار مزيد من الكسب المادي ولا يكون للجانب الوجداني أو للجانب الذي يضيء على الإنسان إنسانيته دور في تكوينهم وحياتهم ويصبح الأهم والشاغل الأكبر لهم هو الكسب ولو كان حصولهم عليه بالسير باقتدامهم على أجساد من حولهم .

التربية الفنية مادة متطورة ونامية :

ان ما نود أن نشير اليه هنا هو أن الانسان يحتوى العقل والقلب ولا بد من توازن تام بين ما يدركه العقل وما يحسه القلب أى لابد للانسان أن تصفو روحه وتهتز مشاعره لرؤية الجمال أينما وجد وان يكون تعامله مع الغير من خلال سلوك جمالى لا يرتبط بوظيفة أو منفعة ذاتية أو كسب على حساب الغير وانما يتأتى من خلال سلوك جمالى .

ان ما نمانيه اليوم لابد وأن ندرك مسبباته . اننا نعيش فى عالم متشابهك تقاربت فيه الحدود وتلاشت ، وعلى هذا فان موجات ثقافية تجتاحنا وتتلطم هذه الموجات على جدار ثقافتنا التي ترسبت فى اعماقنا والتي امتدت جذورها عبر آلاف السنين من عمر حضارتنا المختلفة . أى أننا لدينا القديم والقائم الراسخ ، ويأتينا كل يوم الجديد والغريب النازح . ومن هنا يأتى التضارب ، فأمر نتناولها فى حياتنا فى يسر وانسجام وتر سلسلة ، وأمر أخرى تحتاج منا الى مزيد من الفهم والتفاهم لادائها بيسر وسهولة بل رتعت فى تناولها أحيانا ففى لم تجد طريقها بعد لكى تعمل بيسر وانسجام داخل نفوسنا .

هذه الأمور التي تمر بسهولة ويسر ويتم أداؤها بسلاسة هى التي غالبا ما ترسبت وتحولت لتصبح جزءا من عاداتنا وتقاليدنا ، أى انها الثقافة ذاتها . أما تلك الأمور التي نشعر فى أداؤها انما ترجع لأنها دخيلة علينا وما زالت فى موضعها خارج نطاق ثقافتنا أى أنها لم تندمج بعد لتتأصل وتتحول الى عادة ومن عادة الى ثقافة دائمة راسخة .

كيف يتم تاصيل الجديد ؟ :

وحتى يتم تاصيل الجديد النازح من الفكر سواء كان فى اشكال ملموسة أم متروعة أم مكتوبة ، أى اذا كان ذلك تصور Concept او مدرك ملموس محسوس Realist فانه لا يتم تاصيله الا من خلال التربية . فعن طريق التربية يتحول التعليم الى سلوك ، والسلوك يتأصل فيتحول الى عادة ، والعادة تتحول لتستتب فى سلوك المتعلم فتصبح جزءا من ثقافته ، وعندما تصبح جزءا من ثقافته فانها تعمل معه ويميل معها فى يسر وانسجام .

دور التربية الفنية فى التعليم الأساسى :

وإذا كان التعليم الأساسى قد ضم المرحلتين التعليميتين الابتدائية والاعدادية ليصبحا مرحلة واحدة تبدأ من السنة الأولى وحتى السنة التاسعة ، فإن الفرصة متاحة تمامًا للمتعلم تحت ظل برنامج معد بدراسة وعلم على أن يكتسب المزيد من الخبرة التى تؤهله لكى يستوعب الجديد حتى يتأصل فى كيانه ومن ثم يصبح جزءا من ثقافته أو على الأقل جزءا من تلك الآمال المنشودة للمجتمع الذى ترى الدولة تحقيقها لأجيالها فى المستقبل .

هل التربية الفنية مادة معرفية أم ثقافية ؟ :

ومن هنا يأتى دور التربية الفنية فى التعليم الأساسى ذلك الدور الذى ظل غير واضح المعالم . والذي طالما كان يتأرجح بين سؤلين وهما : هل للتربية الفنية مادة معرفية أى أنها لابد وأن تزود المتعلم بالمعارف والمهارات الأساسية التى تزيد من خبرته ؟ أم أنها تلك المادة التى تؤكد فى المتعلم سلوكا ؟ ومن ثم يصبح هذا السلوك ذاته « للثقافة » .

إن للتربية الفنية الفنية مادة معرفية وثقافية . معرفية فى ممارسة الفن ، وثقافية فى تأكيد سلوك معين فى المتعلم . أننا عن طريق التربية الفنية نستطيع تأصيل أية عادة نود غرسها فى المتعلم لتتحول فى المستقبل وتصبح جزءا من ثقافته .

ومن العوامل التى ساعدت فى عدم وضوح دور التربية الفنية فى التعليم العام ونظامنا التعليمى نجعلها فيما يلى :

✽ استمرار تدريس الفن لفترة طويلة على أنه موهبة تخص طبقة من الموهوبين .

تمية الحس والسلوك الجمالى -- وظيفة التربية الفنية :

هل يختفى الجانب الجمالى فى سلوك الإنسان ؟ على الرغم من جنوح انسان هذا العصر ناحية الوظيفية الا أن تناول الأشياء تناولا جماليا صفة طبيعية متأصلة فى الانسان . ومما لا شك فيه أن الحس والسلوك

الجمالى من الأمور الهامة التى يحتاج إليها المواطن احتياجاً تتعادل قيمته مع الغذاء بل تتعداه . نحن كشر لا نستطيع أن نفنع بأن ناكل ونشرب فقط . وإنما قد غرس الله فينا حب للترين وحب للجمال . فالتناسل منذ الأزل يتزين ويزين كل ما حوله بأضافة لمسة من أنبله على كل شيء يصنعه .

لقد تطورت الحياة وتعقدت ، ويرجع ذلك لى التقدم العلمى والاختراعات والكشوف المستحدثة ومع التقدم السريع يحاول الإنسان جاهداً أن يلاحق ذلك التطور وهو غالباً ما يلهث جاهداً فى اللحاق بهذا الركب دون جدوى . وعلى هذا فقد طالعنا الحياة الحديثة بنظم لم تكن نمهدا من قبل . كل هذه للنظم تحتاج منا لى معاشة كاملة معها . وحتى نتعايش معها لا يتأتى ذلك الا من خلال التربية وعن طريق التربية تتأصل وتندمج فى كياننا وتصبح جزءاً من ثقافتنا . فركوب القطارات والسيارات والطائرات . والتعامل فى البنوك والمؤسسات كلها أنظمة تحتاج منا فهماً ودراسة ولا يتأتى ذلك الا من خلال التعليم والتربية فاجتياز الشارع فى الأماكن المخصصة وركوب للقطار من الباب المخصص لذلك ، وعدم التدخين فى الأماكن العامة وعدم القاء القاذورات فى الشوارع ، كلها أمور يتم تعليمها فى سن مبكرة فى أوربا وأمريكا حتى تتأصل وتصبح جزءاً من ثقافة الفرد فيؤديها دون رقابة من الدولة وإنما يصبح للفرد ذاته رقيباً على نفسه وعلى غيره من حوله .

وعلى هذا فأننا نستطيع أن نؤكد أن التربية الفنية لها دور هام وخطير فى التعليم بحاة وفى التعليم الأساسى بخاصة . وذلك أن فترة التعليم الأساسى فترة تمتد على مد للتسع للسنوات متصلة ومتتالية. ويصبح للتربية الفنية دور هام فى دعم للسلوك المطلوب والمرجو لأطفالنا حتى يتعايشوا مع مجتعمهم ، مجتبع الغد المنشود .

هذا للدور يتأكد من خلال التعامل مع المادة حيث أنها المائدة الرحيدة تقريبا التى يمارس فيها للتلميذ بيديه معبراً عن فكره وإحساسه وعما يجيش به صدره فى حرية وطلاقة وهو عندما يتناول الخامة فى التربية الفنية لإد لنا أن نؤكد نقطة هامة وهى ربما تكون المشكلة التى يتردد صداها طوال

الوقت والتي باتت أهميتها واضحة بل وطلت على السطح عند ظهور وبزوغ فكرة التعليم الاساسى . وأصبح للسؤال الآن الذى يتردد بين المشتغلين بالتربية الفنية هو : هل يتم تناول الخامة فى ظل نظام التعليم الاساسى بأسلوب حرفى ، أى أن تكون المهارة واتقانها هى الهدف والاساس ؟ ان الخامة هى أداة للتعبير فى الفن ، ولكن اذا تحول اليها الاهتمام ، واهمل السلوك الموصل الى استخدامها ، أى الطريقة فى تناولها وتلاؤها مع المتعلم ، فمان هذه للخامة سوف تفقد الكثير من حيويتها ، بل سوف تخرج لنا نتائج جامدة لا حياة فيها . وعلى هذا فلا بد أن يكون مدخلنا لتناول الخامة مدخلا ابتكاريا خلاقا ، بعيدا عن التزمّت بأسلوب أو نمط أو اتجاه معين . فلا يعقل أن يتعلم للتلاميذ اتقان مهارات والا فانهم سوف يتشابهون فى ذلك مع آلاف الحرفيين خارج المدرسة ، أولئك الذين يمارسون العمل فى ظل تقاليد متوارثة فاصبحوا كآلة ينتجون بطريقة تمطية ، وتصبح منتجاتهم فاقدة للمسمة الابتكارية . أن هدفنا هاما من أهداف التربية الفنية هو أن يتعلم الفرد أسلوبا وسلوكا فى الرؤية والتعبير وهذا لا ينأتى الا من خلال نوع من التعليم لا يبنى على التلقين واتقان مهارات ومواصفات محددة يتعلم من خلالها أصول حرفة ما ، فيظل بردها طوال حياته ويظل حبيس قواعدها .

وظيفة الخامة ونوعية للتعبير فى الفن :

ان الخامة فى مجال الفنون البصرية Visual Arts تصبح الاداة فى بناء العمل الفنى سواء كان تمثالا ، أم صورة ، أم آنية ، أم متعمدا ، أم منفسدة ... الخ ، أى أن الخامة هى أداة التعبير فى الفن سواء كان ذلك الفن ما يطلق عليه الفن الجميل أم الفن التطبيقي .. ومنذ أن نشأ الانسان أصبحت الخامة بالنسبة اليه الوسيلة لتجسيد فكرته حتى تتحول هذه الفكرة من مجرد تصور Concept الى أن تصبح شكلا مرئيا بملبوسا Visual Image .

وكما ان للخامات فى الفن تعتبر اموات للتعبير الفنى فهى فى ذلك تشبه الكلمات فى اللغة التى تستند فى تركيبها الى هذه الكلمات للتعبير عن الافكار — نشير هنا الى أنه فى مرحلة من مراحل اللغة العربية ازداد الاهتمام بمحسناتها من اساليب للمجع والازدواج والطباق والجناس حتى

أن اضمحلت قوة التعبير عن الفكرة على حساب التمسك بزخرف السجع والازدواج .. بل وعاص المتحدثون في قواعد اللغة حتى أصبحت طريقة ابلاغ الفكرة تتعثر ، وذلك للتمسك بأصول وتفصيل لا تساعد بدورها في انطلاق التعبير وحيويته .

ونحن في ظل التعليم الأساسي لابد لنا أن نتناول اللخامة بنوع من الابتكار ، بل وكلما كنا قادرين على أن يكون المخطل لفتاؤها يقسم بالابتكار كلما كان المنتج مبتكرا وخلاقا . إن الخطوة تكمن في طريقة تناولنا للخدمات والتعبير عن خلالها . ان طريقة التناول ترتبط بطريقة التعليم ، وطريقة التعليم لها دور هام بما تتضمنه هذه الطريقة من سلوك معين يتحقق عن طريقه حركة المتعلم بل وتكون سببا في تشكيل رؤيته .

ففي دراسة قام بها الباحث حيث سئل طلاب الفرقة الاعدادية والفرقة الرابعة بكلية التربية للفنية وكان الهدف من الدراسة هو معرفة اثر الثقافة والتعليم على تعبير الطلاب اتضح من تحليل نتائج الطلاب الذين سئلوا ان يقوموا بتصميم نظارة تتلام ورسم لوجه سيدة على ان يكون تصميمهم للاطار مبتكرا وغير عادى . نشير هنا الى ان هذا السؤال قد اعطى الكثير من الحقائق التي لا تتصل باثر الثقافة والتعليم على طريقة تصميمهم للنظارة فحسب وانما نستطيع ان نتبين من خلال هذه التصبيات مدى قدرة الطالب على الابتكار . فلقد اشارت النتائج بعد تحليل تصميماتهم الى ان طلاب الفرقة الاعدادية الذين لم يمض على وجودهم بالكلية سوى شهر او ما يزيد تفوقا ملحوظا في تنوع تصميماتهم عن طلاب الفرقة الرابعة والذين قد امضوا ما يزيد على الثلاث السنوات داخل الكلية .

لقد انفتح من خلال تصميماتهم مدى الحرية في الحركة وظهرت اشكالهم مستمدة من مصادر عديدة كلها تنسم بالجرأة والحيوية . وعلى هذا تبدو امثالهم غير ملتزمة بأسلوب او نمط معين في التصميم . ان هذه التصميمات تحول قنبا ابتكارية او بمعنى آخر تستند الى الناحية الجمالية . فمدخلها مدخل جمالى . انه ان الطلاب حاولوا ان يبتعدوا تماما عن اصول واسس التصميم . هذا الأمر قد اختلف بين طلاب الفرقة الرابعة حيث ظهرت تصميماتهم تقليدية رتيبة تشبه تلك التصميمات المتداولة والمألوفة

للعين — يراها الكل فى المحلات المخصصة لأدوات الإبصار — والسؤال هنا لماذا اتسمت تصميمات طلاب الفرقة الإعدادية بهذا، التنوع بينهما ظهرت تصميمات طلاب الفرقة الرابعة تقليدية وعادية لا تتسم بالتنوع الموجود عند طلاب الفرقة الإعدادية ؟

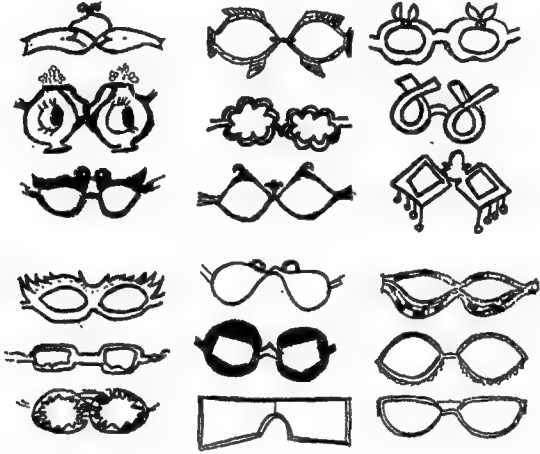
لعلنا نجيب هنا الى ان الحرية والانطلاق الذى ظهر انعكاسه فى تصميمات طلاب الفرقة الإعدادية يرجع الى ان هؤلاء الطلاب لم ينخرطوا بعد فى دراسة الفن أى أنهم أشبه الى تعبيرات الأطفال فى المراحل الأولى . ونعنى هنا بالتشابه ليس فى شكل تصميماتهم وإنما نعنى بالتشابه فى حرية التعبير . فالأطفال فى مراحلهم الأولى يعبرون عن الأشياء بحرية وطلاقة دون التقيد بتعليم سابق ، أى أن تعبيراتهم وليدة انفعالاتهم وثقافتهم وعلى هذا فإن أعمالهم تتسم بالتنوع والحركة والحرية وعدم التقيد بأصول وتواعد .

إننا لو تأملنا نتائج طلاب الفرقة الإعدادية من الناحية الوظيفية — لوجدنا أن أشكال نظاراتهم لا تتفق من ناحية التصميم وشكل وطريقة الإبصار ، فأشكال نظاراتهم غير تقليدية — ونقصد هنا بغير تقليدية أى أنها ليست مصممة كما هو متبع ومألوف ومتداول ، فأشكالها متنوعة تجمع بين الطيور والزهور والفراشات بل أن بها امتدادات ربما لا يرضى عنها المتخصصون فى علم البصريات ، على حين أن طلاب الفرقة الرابعة انكشفت حريتهم وتبدت نظرتهم الابتكارية لأنهم أصبحوا ملتزمين بما تعلموه من أسس فى التصميم . الأمر الذى أخرج نتائجهم جامدة ومكررة تبتعد عن الحرية والانطلاق .

أى أننا نستطيع أن نوجز ونقول بأن طلاب الفرقة الإعدادية قد نجحوا فى تصميم أشكال نظاراتهم جمالياً . بينما اهتم طلاب الفرقة الرابعة بأشكال نظاراتهم وظيفيا . والسؤال هنا أى مدخل للتعبير هنا أجدى وأنفع هل يكون المدخل الجمالى أو الوظيفى ؟ هذا ما نود إيضاحه ولا يتأتى ذلك إلا من خلال أبحاث تكون طريقنا حتى نستطيع أن نرى جيلا مبتكرا خلافا .

وعلى ما نعتقد أن المدخل للجمالى الابتكارى سوف يكون الهدف الاسمى للتعليم الاساسى ، فلا يعقل أن نعد جيلا حرفيا يردد ما تعلمه

وفقد في الوقت نفسه لسة للجمال والقدرة على الابتكار ، فمن طريق
الابتكار تتحول الحياة الى نعم يحكمه في ذلك الحرية والتنوع ، لا الرقابة
والجمود .



* أعلى تصميمات متنوعة ومختلفة قام بعملها طلاب الفرقة الإعدادية بكلية
التربية الفنية ، يتضح من تصميماتهم للنظارة الحرية والانطلاق والابتعاد
عن المألوف لأشكال النظارات العادية والمتداولة .

* أسفل تصميمات تتشابه كلها وتقرب من المألوف والمتداول لأشكال
إطارات النظارات قام بعملها طلاب للفرقة الرابعة بالكلية - تفتقر
هذه التصميمات الى الناحية الابتكارية فهي تزدود وتكرير للأشكال
الموجودة والمتداولة .

مَشْرُوعُ مَقَرَّحٍ لِتَقْوِيمِ الْمَهَارَاتِ الْأَسَاسِيَّةِ

فِي مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ

لِلدُّكْتُورِ صِلَاحِ الدِّينِ مُحَمَّدٍ عَلَامٍ

مُدْرَسُ الْقِيَاسِ وَالتَّقْوِيمِ وَالْإِحْصَاءِ التَّرْبَوِيِّ
كَلِيَّةُ التَّرْبِيَةِ - جَامِعَةُ الْآزْهَرِ

خَلْفِيَّةٌ وَأَهْمِيَّةُ الْمَشْرُوعِ :

لَقَدْ أَصْبَحَ مِنَ الْمُسْلِمِ بِهِ أَنَّ الشَّعْبَ الْوَاعِي الْمُنْتَفِعَ يُعْتَبَرُ الدَّعَامَةُ الْأَسَاسِيَّةُ لِلتَّقَدُّمِ الْاِقْتِسَادِيِّ وَالْاجْتِمَاعِيِّ . وَقَدْ أُدْرِكَ الْمُسْتَوِلُونَ أَهْمِيَّةُ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ الْمَطْوُورِ فِي التَّنْبِيَةِ الْاِقْتِسَادِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ فِي مِصْرَ . وَاسْتِجَابَةً لِمَطَالِبِ التَّغْيِيرِ الْاِيجَابِيِّ اتَّخَذَتْ عِدَّةُ قَرَارَاتٍ بِهَدَفِ مَرَاجَعَةِ التَّعْلِيمِ فِي مِصْرَ وَتَطْوِيرِهِ وَتَحْدِيثِهِ لِيُنْفِىَ بِمَطَالِبِ وَحَاجَاتِ النَّاشِئَةِ ، وَحَاجَاتِ الْمَجْتَمَعِ الْمُتَزَايِدَةِ . وَمِنْ بَيْنِ هَذِهِ الْقَرَارَاتِ الْهَامَّةِ ، الْقَرَارُ الْخَاصُّ بِمَدْرَجَةِ التَّعْلِيمِ الْاِلزَامِيِّ مِنَ الْوَسْطِ السَّادِسِ إِلَى الْوَسْطِ الْتَّاسِعِ ، وَأَصْبَحَ بِطَاقِ عَامِ السَّنَوَاتِ الْتَّاسِعِ مَرَجَلَةُ لِلتَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ ، وَيُضْمُّ جَمِيعَ الْاَطْفَالِ مِنْ سَنَ ٦ سَنَوَاتٍ إِلَى ١٥ سَنَةٍ .

وَقَدْ شَكَلَتْ لُجَانُ مُتَخَصِّصَةٌ عُرِفَتْ بِاسْمِ لُجَانِ تَطْوِيرِ التَّعْلِيمِ وَتَحْدِيثِهِ وَانْبَنَتْ عَنْهَا عِدَّةُ لُجَانٍ فُرْعِيَّةٍ لِمَرَاجَعَةِ أَهْدَافِ هَذِهِ الْمَرَجَلَةِ وَاعَادَةِ صِيَاغَتِهَا بِصُورَةٍ اِجْرَائِيَّةٍ فِي مَسْتَوِيَّاتِهَا وَمَجَالَاتِهَا الْمُخْتَلِفَةِ . كَمَا شَكَلَتْ لُجَانُ لِمَرَاجَعَةِ مَنَاحِجِ هَذِهِ الْمَرَجَلَةِ فِي ضَوْءِ الْأَهْدَافِ الْاِجْرَائِيَّةِ الَّتِي تَمَّتْ صِيَاغَتُهَا لِكُلِّ مَادَّةٍ ، لِيَكُونَ مَحْتَوَى هَذِهِ الْمَنَاحِجِ مُنَاسِبًا لِهَذِهِ الْأَهْدَافِ . وَمِنْ بَيْنِ تَوْصِيَّاتِ هَذِهِ اللَّجَانِ الْاهْتِمَامُ بِتَنْمِيَةِ مَسْتَوِيَّاتِ الْجَوَانِبِ الْمُخْتَلِفَةِ لِلْأَهْدَافِ وَالْعَمَلُ عَلَى رِبْطِ أَهْدَافِ الْمَوَادِّ الدَّرَاسِيَّةِ بِالْمَجَالَاتِ الْعَمَلِيَّةِ . إِلَّا أَنَّ هَذِهِ اللَّجَانُ لَمْ

نصل بعد الى وضع نظام متكامل قابل للاجراء فى ظل الظروف الاجتماعية والاقتصادية للوطن ، بحيث يأخذ فى الاعتبار التفاعل المتبادل القائم بين مدخلات البرنامج وعمليات تنفيذه واساليه ونواتجه او مخرجاته ، وما يرتبط بهذا من تقويم مستمر يكون بمنزلة مرآة مستمرة لمسار البرنامج بحيث يمكننا من تعديل هذا المسار فى كل مرحلة من مراحله لئلى يحقق البرنامج اهدافه المرجوة .

وفى الحقيقة نحن فى مسيس الحاجة الى نظام التعليم الاساسى المبني على الانتداز او للكفاءة بمعنى أن تحدد مجموعة من المعارف والمهارات الاساسية المتكاملة التى يجب أن يتقنها ويمارسها الطفل لئلى يعيش فى مجتمع متحضر ، وتصبح هذه المعارف والمهارات واضحة للتلميذ والمعلم وولى الأمر ، وتعطى الفرصة المناسبة لكل تلميذ لئلى يحقق هذه الاهداف من خلال عملية التعايم . فكلنا نتفق على أهمية بعض المعارف والمهارات الاساسية فى هذه المرحلة كأن يستطيع التلميذ أن يقرأ الجريدة اليومية أو يقرأ الغلاف الذى بداخل انبوبة الدواء أو يكتب العنوان على مظهره الخطاب أو يملأ استمارة معينة أو يحسب الأرباح التى يحصلها البنك على القروض أو يحسب الفائدة على رأس المال أو يجرى موازنة بسيطة لميزانية الأسرة ، أو يؤدى بعض الأعمال اليدوية البسيطة التى تساعد فى حياته اليومية ، أو يمارس للشعائر الدينية برضا أو رغبة ملحة ، أو يفهم الظواهر الطبيعية التى تحدث فى بيئته المحلية لئلى يشارك مشاركة فعالة فى تغيير هذه البيئة لصالح للجماعة .

أى أن هذه المرحلة يجب أن تمد للتلميذ فعلا بالحد الأدنى من المعارف والمهارات الاساسية اللازمة لئلى يشارك مشاركة ايجابية فعالة فى برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى مجتمعه .

وهنا يبرز سؤالان هامان هما : كيف نحدد ما اذا كان التلميذ فى مرحلة التعليم الاساسى قد اتقن هذه المعارف والمهارات الاساسية ، واذا لم يتمكن من اتقانها فما هى المهام (أو الاهداف) التى تعوقه عن ذلك ؟

وفى الحقيقة اننا اذا لم نستطع الحصول على أدلة موضوعية عن اتقان كل تلميذ لهذه المهارات الاساسية يصبح من الصعب معرفة درجة كفايته ، وبالتالي يصعب تقدير فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه .

الهدف من المشروع :

نظرا لأهمية للتقويم المستمر فى عمليات تنفيذ برنامج التعليم الأساسى
لأنه يقدم لنا الدليل الواضح على مدى تحقيق البرنامج للأهداف المرجوة
منه ، فإنه تبرز الحاجة الى بناء مشروع تقويمى لكل حلقة من حلقات مرحلة
التعليم الأساسى ، وهذا المشروع يتضمن بناء صور متكافئة من بطاريات من
الاختبارات المرجعة لأهداف Objective Referenced Batteries

وتشتمل كل بطارية منها على مجموعة من الصور المتكافئة من الاختبارات
التي تقيس بطريقة مباشرة الأهداف المرتبطة بالمعارف والمهارات الأساسية
المرجو تحقيقها فى سلوك للتلاميذ فى كل حلقة من حلقات مرحلة التعليم
الأساسى فى مختلف المواد الدراسية وبخاصة فى الجانب العلى المهارى
منها . وتحديد ما يسمى « بمواصفات الاختبارات المرجعة لأهداف » ، وهى
تتبد فى بناء صور متكافئة أخرى من هذه الاختبارات يمكن استخدامها فى
أعوام متتالية . وتقدير صدق وثبات وتدرج كل مفردة من مفردات الاختبارات
التي تشتمل عليها كل بطارية على التمييز بين التلاميذ الذين أتقنوا الأهداف
المرجوة والذين لم يتقنوا هذه الأهداف .

وسوف تساعد هذه الاختبارات المعلم فى التعرف على التلاميذ الذين
يواجهون صعوبات فى تحصيل المعارف والمهارات الأساسية ، واكتسابها
وتقويم تقدمهم الدراسى فيها تقويما موضوعيا . وبذلك يستطيع المعلم تقديم
برامج تقوية ، وبرامج علاجية لهؤلاء للتلاميذ ، وإعادة تقويمهم بصورة
أخرى متكافئة من الاختبارات التى سوف تشتمل عليها كل بطارية للتأكد من
انتقامهم (على أساس المستوى الذى يتم تحديده) لهذه المعارف والمهارات .

وبذلك يسهم هذا المشروع فى مراقبة التقدم التعليمى للتلاميذ أثناء
دراستهم فى هذه المرحلة وقبل للتحاقهم بالتعليم الثانوى بحيث نضمن أن
غالبية التلاميذ قد حققوا جميع الأهداف المرجوة من مرحلة التعليم
الأساسى .

ونظرا لضيق المجال نأتى لن أستطيع عرض المزيد من تفاصيل الطرق
والأساليب التى سوف نتبعها فى تنفيذ بناء هذه البطاريات . ولكن يشرفنى
أن أسهم بخبرتى الطويلة فى مجال بناء هذه الأنواع من الاختبارات فى
تنفيذ هذا المشروع الضرورى اذا ارتأى المسئولون ذلك ..

الرسم التعبيري كوسيلة من وسائل التعليم

وأثره على مادة الحركات التعبيرية لطالبات

معهد التربية للمعلمات بالكويت

للدكتورة ناهد عبد المعطى اسماعيل عبادة

المدرسة بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

جامعة حلوان

١ - مقدمة ومشكلة البحث :

ان التحكم فى الحركة والبراعة فيها لا يمكن اكتسابه بالتفكير وحده ، فعلى الانسان ان يكون ملها بحركاته الذاتية ، وبالمعاني المقصودة التى تعكس هذه الحركات ويظهر ذلك جليا فى مادة الحركات التعبيرية . ربما ان الرسم له دور اساسى فى تنمية القدرة على التذوق الفنى ، ويعتبر العامل الفعال فى التعبير الصادق مما بداخل الانسان عن طريق القلم او الفرشاة ، كما يعد فى الوقت نفسه تقويما وتعريفا ونقدا موضوعيا ، وبالتالي فانه يسهم فى تشكيل العمل الفنى من جديد ، او تغييره وصياغته بمقتضى الظروف المحيطة .

ولما كان الرسم التعبيري (١) يعتبر جزءا من مقوما الفن التشكيلى الذى يزخر بالقيم الجمالية والوظيفية ، فانه بالتالى يجعل الانسان يملك للقدرة الهائلة على ادراك ما يفوت غيره ، ويجعله ايضا قادرا على ان يضع يده على الحقائق والصفات التى يعجز عنها سواه .

(١) الرسم التعبيري : يقصد به انه جزء من الفن التشكيلى يعبر عن اجزاء موضوع ما بالقلم او الفرشاة بطريقة مؤثرة .

ومادة الحركات التعبيرية (٢) تتمثل فى التعبير الصادق عما بداخل الانسان ، او عن فكرة او موضوع معين برسوم خطية للجسم فى اتجاهات مختلفة يلازمها التعبير بالوجه وهى طريقة لتعليم الفرد كيفية التحكم فى جسمه لاستخدامه لغة الحركة بطريقة تعبيرية ، ومن هنا تتضح الحركة كوسيلة للتعبير عن نفسها ، وكوسيلة للتعبير عن للفنون الأخرى .

ومن المعلوم أن لكل مادة دراسية وسائلها التعليمية المعينة التى تخدم أغراض تلك المادة وتفسر مفاهيمها وتبسط مادتها لتكون فى صورة مشوقة للمتعلم ، وقد اتخذت الباحثة الرسم التعبيرى كوسيلة لتقريب وجهات النظر التى تهدف اليها من وراء هذا البحث لكى يرتبط بالمفهوم الحركى التعبيرى لمادة للحركات التعبيرية . وقد استعانت الباحثة ببعض الموضوعات التى تلخص هذه الأفكار ، لتقف من خلالها على تفهم المادة بصورة شائقة .

ولما كان التعبير الفنى عن طريق الرسم من أهم الفروع التى يقوم عليها الفن التشكيلى ماننا نستطيع أن نخير الكثير من الموضوعات التى تسهم فى إبراز هذا الجانب الحى وتحريك انفعال الطالبات على مختلف المستويات والمراحل التعليمية . وقد صممت عدة موضوعات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهذا المفهوم أخرجت رسوماتها عن طريق قسم التربية الفنية بمهدهى المعلمين والمعلمات بالكويت ، ومن بين هذه الموضوعات ،

١ — مراحل تفتح وذبول الوردة .

٢ — مراحل اشتعال النيران وإنطفائها .

٣ — المشاجرة .

٤ — الحروب .

٥ — حضان الأمومة .

٦ — حلم بالحياة فى رحاب الجنة .

٧ — الخوف .

(٢) الحركات التعبيرية : حركات ترسم على الجسم والوجه لتعبر عن أجزاء موضوع ما .

- ٨ — الحياة فى الأسواق .
- ٩ — لعب الأطفال فى العيد .
- ١٠ — السـيرك .
- ١١ — حديقة الحيوان .
- ١٢ — الأفراح الشعبية .
- ١٣ — المباريات الرياضية .
- ١٤ — العمل داخل المصانع .
- ١٥ — مهرجانات استقبال السيد الرئيس .
- ١٦ — الفلاحون أثناء العمل .
- ١٧ — حفل مسرحى .
- ١٨ — المرور .

كل هذه وغيرها من الموضوعات الماثلة تمتلئ بالحركات والانفعالات التى تبدو على أعضاء الجسم ، وتتسم بالحركة والحياة والنشاطات والانفعالات المختلفة ، كما يتوافر فيها الإحساس بالمساحات والخطوط والحجوم ، وعلاقة الشكل بالأرضية والإيقاعات بين الخطوط الطولية المتعامدة والأفقية المستعرضة ، والتكوينات المتلاحمة والاتزان وحسن التوزيع داخل حدود هذه الموضوعات مع إبراز العلاقات بين مقدمة الموضوع وخلفيته لظهور البعد والعمق فى الصورة العامة .

وقد تناول كثير من الباحثين للرسم التعبيرى كجزء من الفن التشكيلى ، وكجزء من الحركات التعبيرية فى اللباليات المختلفة ، وفى التمثيل للصامت ، إلا أنه لم يطرئ الباحثون حتى الآن الى معرفة مدى تأثير الرسم التعبيرى على الحركات التعبيرية .

ولما كانت الباحثة تدرس مادة للحركات التعبيرية لطالبات معهد التربية للمعلمات بالكويت ، الأمر الذى دعاها الى أن تطرقت هذا الموضوع فى محاولة استخدام الرسم التعبيرى كوسيلة من وسائل التعليم ، ومعرفة اثر استخدامه على المادة .

٢ - هدف البحث :

يهدف هذا البحث الى التعرف على مدى تأثير استخدام الرسم التعبيري كوسيلة من وسائل التعلم على مادة الحركات التعبيرية لدى طالبات معهد التربية للمعلمات بالكويت .

٣ - فرض البحث :

توجد فروق ذات دلالة احصائية على الكفاية في مادة الحركات التعبيرية بين المجموعة للتجريبية والمجموعة للضابطة لصالح الاولى .

٤ - اجراءات البحث :

اولا - منهج البحث : استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبته لموضوع الدراسة .

ثانيا - ادوات البحث :

١ - البرنامج التجريبي .

٢ - السن من للكشف للخاصة بذلك المعهد .

٣ - الوزن من طريق جهاز مقياس الوزن .

٤ - للطول من طريق جهاز للسنتيمتر .

٥ - درجات مادة الحركات للتعبيرية .

ثالثا : عينة البحث : تم اجراء البحث على المجتمع ككل (٤٠ طالبة) من طالبات الصف للثاني بمعهد التربية للمعلمات بالكويت ، وقد روى في اختبار العينة ضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير للتجريبى ، والذي شمل استخدام الرسم كوسيلة تعليمية مصاحبة للبرنامج ، واحتوت التفسيرات التى تم ضبطها لتكافؤ العينة ما يلي :

١ - السن .

٢ - الطول .

٣ - للوزن .

٤ - درجات الحركات التعبيرية .

جدول رقم (١) يبين المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت)
لتكافؤ المجموعتين من حيث السن والطول والوزن ودرجات
الحركات التعبيرية .

المتغيرات	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		قيمة (ت)
	ع	م	ع	م	
السن	١٨,٩٢	١٨,٨٠	١٨,٩٢	١٨,٨٠	صفر
الطول	١٥٥, ٥	٣,٥٦	١٥٥, ٢	٢,٠٢	٥٨ و
الوزن	٥٤,٢٢	٢,٤٠	٥٤,٢٨	٢,٣٨	٥٩ و
درجات مادة الحركات التعبيرية	٦٣,١٢	١,٧١	٦٣,٢٤	١,٥٦	٢٣- و

من الجدول السابق يتضح مدى تكافؤ المجموعتين من حيث الطول والوزن والسن ودرجات مادة الحركات التعبيرية . حيث ظهر أن قيمة (ت) بين المجموعتين ليس لها دلالة احصائية .

رابعاً - اجراء التجربة :

١ - الاعداد : بعد اتمام ضبط جميع المتغيرات ، وبعد استغراق مجموعة البحث ثلاثة أشهر في دراسة مادة الحركات التعبيرية أي بعد استيعاب الطالبات مضمون المسادة تم القياس القبلي لمجموعة البحث التي تتكون من ٤٠ طالبة تدرس مادة الحركات التعبيرية ، ثم قسمت مجموعة البحث الى مجموعتين على النحو التالي بعد التكافؤ بينها والذي ظهر في جدول رقم (١) :

١ - مجموعة تدرس مادة الحركات التعبيرية بدون الاستعانة بالرسم كوسيلة تعليمية وقد اشتملت ٢٠ طالبة (كمجموعة ضابطة) مع الاستعانة بالموسيقى المعبرة .

ب - مجموعة تدرس مادة الحركات التعبيرية بالاستعانة بالرسم للتعبيري كوسيلة تعليمية ، وقد شملت ٢٠ طالبة (كمجموعة تجريبية) ، وقد استخدمت هذه الوسيلة كالآتي :

تعلق للصور المعبرة من اجزاء الموضوع المراد التعبير عنه امام الطالبات بحيث يعبر كل جزء منها عن جزء من الموضوع بالطريقة المتعمدة المؤثرة ، مع سماع الموسيقى المعبرة عن كل جزء من هذا الموضوع ، ومحاولة الربط بين الموسيقى والصور المعبرة ، واعطاء الطالبات الوقت الكافى للاحاساس والتثبيع بالموضوع ، والذي يعتمد اعتمادا اساسيا على الموسيقى المعبرة عنه تماما ، وعلى للصور التى توضح كل جزء من هذا الموضوع .

٢ - البرنامج التجريبي : تم تدريس برنامج الحركات التعبيرية المقرر بالاستعانة بالصور المعبرة من الموضوع على شكل وحدات تعليمية ، وقد استغرقت التجربة ٣٠ وحدة شملت كل وحدة ساعة زمنية ، بحيث تبدأ كل وحدة من الساعة التاسعة الى العاشرة صباحا ، ضمت جميع ايام الاسبوع ماعدا العطلة الاسبوعية مبتئين من ٨٢/١٠/٢ الى ٨٢/١١/٤ .

اهداف البرنامج التجريبي :

١ - هدف عام : تعليم مادة الحركات التعبيرية بالاستعانة بالصور المعبرة التى تخدم الموضوع .

ب - هدف تعليمي :

- * ضبط الخطوات الخاصة بمادة الحركات التعبيرية مع الصورة المعبرة .
- * كيفية التحكم فى اجزاء الجسم لتلائم كل جزء من الصور المعبرة .
- * تحسين المستوى فى المادة من خلال الاستعانة بالصور المعبرة .

ج - هدف تربوي :

- * تنمية الجوانب الجمالية والتفوق الفنى .
- * للتحكم فى جنباع اجزاء الجسم لتحقيق الاداء الكفاء .

٣ - الوحدات التعليمية :

الوحدة الاولى : السبت ٨٢ / ١٠ / ٢ الزمن : ساعة : من ٩ الى ١٠ ص
استعانت بالباخرة بااموضوع الاول المتدل فى الصور المعبرة عن مراحل فتح ونهول الورد فى تنفيذ الوحدة التعليمية الاولى ، وقد نفذ كما يلى :

✳️ علقت الصور المعبرة عن مراحل تفتح الوردة وقبولها فى خط أفقى بحيث تتابع تلك المراحل ، وقد بعدت كل صورة عن الأخرى بمسافة متر تقريبا .

✳️ تسمع الفتاة الموسيقى المصاحبة المعبرة عن الموضوع والتي تعطى الاحساس بكل مرحلة من مراحلها .

✳️ يعاد الاستماع الى الموسيقى مرة أخرى لكى يتم استيعابها . ومن ثم تستطيع الطالبة تكوين الفكرة الأولى عن هذا الموضوع .

✳️ تنظر الفتاة الى أول صورة ملقطة تعبر عن وردة لم تفتح بعد المدة الكافية بدون تحديد ، ثم تحاول التعبير بكل جزء من جسمها ووجهها عن هذه الصورة ، مع الانتقال بعد ذلك الى الصورة المجاورة لها والمعبرة عن أول مراحل تفتح الوردة . وهكذا الى أن تنتهى من الصور جميعها ، مستعينة فى تنفيذ الحركات المعبرة عن هذه المراحل ببعض الخطوات التى درست فى مادة التعبير الحركى مع التركيز التام على التعبير الصادق بالنسبة لكل جزء من أجزاء جسمها ووجهها ، وبعد الانتهاء من هذا الجزء تكرر هذه العملية بالنسبة لمرحلة ذبول الوردة .

✳️ تلاحظ الدقة التامة فى انتقاء الصور المعبرة والموسيقى المصاحبة لتنفيذ أى من موضوعات هذه المادة ، على أن توجد الموسيقى خلال تدريس المقرر الخاص بها سواء للجموعة الضابطة أم التجريبية .

✳️ تنظر بعد ذلك الى جميع المراحل المتلاحقة لتحاول التعبير عن الموضوع ككل بترتيب تصاعدي لأجزائه ، مستعينة بالمساحات الأرضية والخطوط الرأسية والافقية والمنحنية تعبيراً صادقاً عما تحويه الصور الملقطة ، أى عن الموضوع ككل ، وليس من المستحب التحديد الدقيق للوقت المطلوب تنفيذ كل جزء من الموضوع ، مع ترك الحرية للطالبة فى تحديد الوقت الذى يلائمها .

الوحدة الثانية : الأحد ٢/١٠/٨٢ للزمن : ساعة : من ٩ ص ' ص استمعنا للباحثة بالموضوع الثانى المبثلى فى الصور المعبر ن مراحل استعمال النيران وانطفائها فى تنفيذ هذه الوحدة ، وقد نفذ كما تقدم بالنسبة للوحدة الأولى .

الوحدة الثالثة : الاثنين ٨٢/١٠/٤ الزمن : ساعة : من ٩ الى ١٠ ص

استمعت للباحثة بالموضوع الثالث والمتمثل فى الصور المعبرة عن موضوع المشاجرة فى تنفيذ هذه الوحدة .

* علقت للصور المعبرة عن موضوعات مختلفة للمشاجرة .

* سمعت الطالبة الموسيقى المصاحبة والمعبرة عن الموضوع .

* أمعنت للنظر فى كل صورة من هذه الصور على حدة لاستيعاب كل جزء منها ، بحيث استطاعت تجميع وتكوين الحركات المنفذة لكل جزء من أجزاء الموضوع ، وعلى هذا يكون الموضوع قد تبلور ثم تنفذه ككل .

الوحدة الرابعة : الثلاثاء ٨٢/١٠/٥ الزمن : ساعة : من ٩ الى ١٠ ص

استمعت للباحثة بالموضوع الرابع والمتمثل فى الصور المعبرة عن موضوع للحرب فى تنفيذ هذه الوحدة . وقد نفذ كما سبق آنفا فى الوحدة السابقة .

الوحدة الخامسة الى الوحدة الحادية والعشرين : تم التطبيق كما تقدم
فى الوجدتين الثالثة والرابعة بصور معبرة اخرى لموضوعات تعبيرية كما نكر مسبقا فى مقدمة ومشكلة البحث وموضوعات مماثلة اخرى .

من الوحدة التعليمية الثانية والعشرين الى الثلاثين : استمعن فى
تدريس هذه الوحدات بالموضوعات المعبرة السابقة جميعها اى امادة جميع الموضوعات لزيادة تثبيت الحركات للتعبيرية .

بعد الانتهاء من الوحدات المقررة التى نهايتها الخميس ٨٢/١١/٤ تم
لتقياس البعدى للمجموعتين فى ٨٢/١١/٦ ، ثم فرغت النتائج فى جداول
احصائية لتفسيرها فيها بعد .

نتائج البحث وتفسيرها :

أولاً - تم عرض النتائج في الجداول الآتية :

جدول رقم (٢) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) للقياس القبلي بين المجموعة للتجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الأداء في مادة الحركات التعبيرية .

البيان	التجريبية		الضابطة		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	٢	٣	٢	٣			
القياس القبلي	٦٥.٩٥	٢.٢٩١	٦٥.٩٥	٢.٢٩٦	٩٥	١,٢٥٧	غير دالة

يتضح من جدول رقم (٢) الآتي :

(ت) الجدولية = ٢.٥٩ (ت) المحسوبة = ١.٢٥٧

وبموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد أن (ت) المحسوبة من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أى أن مستوى أداء المجموعة للتجريبية والضابطة متقارب .

جدول رقم (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) للمجموعة الضابطة بين القياس القبلي والبعدي
يتضح من جدول رقم (٣) الآتي :

البيان	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	٢	٣	٢	٣			
المجموعة الضابطة	٦٥.٩٥	٢.٣٦٦	٦٧.٢٥	٢.٣٦٤	٢.٢٥	١,٢٦٧	غير دالة

(ت) الجدولية = ٢.٥٩ (ت) المحسوبة = ١.٢٦٧

وبموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد أن (ت) المحسوبة

من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة . وقد يرجع ذلك لاستخدامها برنامج الحركات للتعبيرية المقرر فقط دون الاستعانة بوسيلة التعلم كما حدث بالنسبة للمجموعة التجريبية .

جدول رقم (٤) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) للمجموعة التجريبية بين القياس القبلى والبعدى

البيان	القياس القبلى		القياس البعدى		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م			
المجموعة التجريبية	٦٥,٩٥	٢,٢٩١	٨٠,٨٥	٣,٧٤٥	١٤,٩	١٤,٧٩٦	٠.١

يتضح من جدول رقم (٤) الآتى :

(ت) للجدولية = ٢,٥٩ (ت) المحسوبة = ١٤,٧٩٦

وبموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد ان (ت) المحسوبة من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية ، وقد يرجع ذلك للاستعانة بالوسيلة التعليمية .

جدول رقم (٥) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) للقياس البعدى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

بيان	مجموعة تجريبية		مجموعة ضابطة		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م			
القياس البعدى	٨٠,٨٥	٣,٧٤٥	٦٧,٢٥	٢,٣٦٤	١٣,٦	١٣,٣٨٩	٠.١

ينفصح من جدول رقم (٥) الآتى :

(ت) الجدولية = ٢٥٩ (ت) المحسوبة = ١٣٣٨٦

ويموازنة (ت) المحسوبة بقيمتها الجدولية نجد أن (ت) المحسوبة من قيمتها الجدولية ، وهذا يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح الأولى ، وربما يرجع ذلك لاستخدامها للوسيلة التطهية .

ثانياً - اثبتت للدراسة صحة الفرض القائلى بوجود فروق دالة احصائية على الكفاية فى مادة الحركات التعبيرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة للضابطة لصالح الأولى .

الاستنتاجات :

نستنتج من هذا البحث ما يلى :

١ - أنه يمكننا تنمية الناحية الجمالية والتذوق الفنى بادمج مادتى الرسم التعبيرى والحركات التعبيرية معا .

٢ - أن الرسم التعبيرى كوسيلة من وسائل التعلم له اثر ايجابى على مادة الحركات التعبيرية .

التوصيات :

١ - ادخال مادة الحركات التعبيرية كمادة مستقلة بذاتها ضمن منهج الدراسة لدى طالبات كليات التربية الرياضية بالقاهرة والاسكندرية أسوة بتطبيقها فى الكويت .

٢ - الاستعانة بالرسم التعبيرى كوسيلة من وسائل التعلم فى تدريس مادة الحركات التعبيرية لاتقانها والتفوق فيها .

٣ - بما أن مادة الحركات التعبيرية تعتبر من أحدث المواد فى مجال التربية الرياضية ، وانها فى مصر حتى الآن لم تعد لها المراجع والمصادر

فلتى تعين على الامادة منها والتعمق فيها ، وأبراز فلسفتها ، فإنه يتمين
علينا أن نتجه منذ الآن الى وضع بعض هذه المراجع الأساسية التى لا غنى
منها بالنسبة لمستقبل هذه المادة . على أن تكون هذه المراجع من شقين :
للشق الاول — مراجع كأدلة تناسب العملية نفسها . وللشق الثانى —
مراجع تناسب الطالبات انفسهن . مع ملاحظة التوفيق بين ما هو نظرى
وما هو تطبيقى .

التقرير السنوى عن نشاطات مجلس إدارة

رابطة خريجي معاهد وكليات التربية لدورة عام ١٩٨٢

السادة الزملاء اعضاء الجمعية العامة :

يسعدنا أن نستقبلكم الليلة في اجتماع الجمعية للعامية لنقدم لكم بالحوار الجاد والفكر الصادق والمرض الأمين ما قام به مجلس إدارة الرابطة من نشاطات مختلفة عام ١٩٨٢ يدفعها مسار متحسّس يصل بنا إلى أهداف الخريجين .

وبرغم للصعوبات الكثيرة التي تواجه هذا المسار الديموي في المجالات الصعبة التي يجتازها مجتمعنا فإن مجلس إدارة الرابطة لم يقلل من جهده ولم تغف الظروف الاقتصادية أماله ، بل استمر في انطلاقه يؤدي دوره بإيجابية وقدرات حماسية ، حافظا على مستوى الخريجين المنتهين إلى الموقع الشامخ . واسمحوا لي - أيها السادة الزملاء - أن أعرض صورا من النشاط الذي قام به مجلس الإدارة في الدورة السابقة مستعينا بالله مؤمنا به ، وعلى ثقة مكنية بتأييدكم ومساندكم .

أولا : صحيفة التربية :

منذ حوالي ستة وثلاثين عاما و « صحيفة التربية » هي الوجه المشرق لنشاطات رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، فلقد ظلت هذه الصحيفة مصدر اثراء للفكر التربوي بين المعلمين عن طريق الرواد من أعلام التربية في مصر وفي العالم العربي بفكرهم وأقلامهم ومقالاتهم وحوارهم حتى رسخ في أذهان الناس أنها الصحيفة للتربوية الوحيدة التي صمدت في مواجهة الظروف الصعبة التي واجهت صحفا غيرها وانهزمت هذه الصحف ، ولكن

صحيفة التربية ظلت صامدة ثابتة لم يززعها الإرتفاع المذهل فى أسعار الورق ، ولا أثمان للطباعة الباهظة ، ولا الاحباط القائم فى مجال العمل العام وخدمة تضايا المعلمين .

ومن ذلك ، ومع كل اليقظة الجادة قام مجلس ادارة الرابطة باصدار اربعة اعداد من « صحيفة التربية » فى عام ١٩٨٢ ، ولم يتخلف عدد واحد من مواعده الدورى برغم الظروف التى طرحتها بل أن توزيع الصحيفة قد زاد حجه واصبحت — من خلال هذا الانتشار — تحقق عائدا ماديا افضل برغم مشكلات التصدير والتوزيع وادارة الصحيفة .

ثانيا : المعارض الفنية :

كان من المتبع منذ اعوام كثيرة أن يلتزم مجلس الادارة باتمام معرض واحد سنوى للفنون التشكيلية وفق الامكانيات المتاحة التى تتيح للرابطة اقامة معرض واحد .

ولكننا فى هذه الدورة ، وبحباسة الفنانين من اعضاء الرابطة وبمقديتهم للرأسخة بقيمة الابداع الفنى فقد حرص مجلس الادارة على اقامة معرضين عامين هذا العام للفنون التشكيلية .

الاول : معرض اقيم فى مدينة اسيوط فى شهر مارس نتيجة لنجاح التجربة فى العام السابق ولشدة اقبال الجماهير على مشاهدة هذا المعرض وللقية الفنية المطروحة فيه وروعته التى جذبت كثيرا من الناس ، ولقد قام السيد محافظ اسيوط بافتتاح هذا المعرض والذى استمر عشرة ايام فى تصر للثقافة بأسيوط .

الثانى : معرض للفنون التشكيلية اقيم بالقاهرة فى شهر نوفمبر الماضى بقاعة السلام فى متحف محمد محمود خليل وحرمه بالزمالك حيث قام بافتتاح المعرض الدكتور مصطفى عبد المعطى مدير المركز القومى للفنون التشكيلية نائبا عن السيد وزير للدولة للثقافة . ولعلنا نكون قد أصبحنا الهيئة الوحيدة بين مؤسسات التعليم التى تقيم معرضين للفنون التشكيلية فى عام واحد .

ثالثا : الرحلات :

ولقد تفاعلنا مع الاتحاد الاقليمي للجمعيات فى نشاطاته فى الرحلات حيث شاركنا فى برنامج الرحلات للاتحاد الاقليمي وقد شاركنا فى رحلات البرنامج لمدينة بورسعيد والاسكندرية ، وادى النطرون والاماكن السياحية على القاهرة وذلك فى الرحلات الداخلية .

رابعا : تجديدات الرابطة :

منذ عام ١٩٧١ لم يحدث أى تجديد فى مقر للرابطة ، وبعد هذه المدة الطويلة اتاحت لنا فرصة هذا العام لاجراء اصلاحات وتجديدات كثيرة على هذا المقر شملت حجرة المكتب من اثاث وحوائط خشبية وأرضيات باركيه ، كما شملت بقية الحجرات من دهانات الحوائط والنوافذ والأبواب واصلاحات الباركيه وشملت ايضا الحمام حيث جددنا الادوات الصحية وتركيب حوض جديد وتغييرات للتيشاتى ، وكان لابد أن تبرز الرابطة نشاطها الفنى بعرض لوحات دائمة منتقاة من معرض الفنون التشكيلية للرابطة من ابداع كبار الفنانين من الخريجين لتكون نموذجا رائدا يعبر عن قدرات هؤلاء الزملاء وفنونهم الرفيعة .

وقد بلغت قيمة تكاليف هذه للتجديدات حوالى ١٤٠٠ جنيه .

خامسا : المحاضرات والندوات :

ولقد حرص مجلس ادارة الرابطة على تنظيم موسم ثقافى مفيد اشترك فيه صفوة من رجال الفن والتربية والفكر للقوى فى لقاءات تتسم بالفكر الناضج الرصين الذى يخدم المجتمع ، ومن هذه للنشاطات للثقافية :

١ — محاضرة عن التعليم والاقتصاد فى المجتمع تحدث فيها رجل الاقتصاد والتعليم والسياسة فى مصر الدكتور « محمد حلمى مراد » وزير التربية والتعليم الاسبق .

٢ — محاضرة عن « اثر الفن فى التربية والثقافة » للأستاذ « بدر الدين أبو غازى » وزير الثقافة الأسبق فى ٥ مايو ١٩٨٢ .

٣. — محاضرة للأستاذة الدكتور نعيمة أحمد مؤاد من « شخصية مصر » ، وذلك فى ١٥ ديسمبر ١٩٨٢ .

ولقد حرصنا على نشر هذه المحاضرات فى « صحيفة التربية » فى اعداد متتالية حتى يمكن للخريجين خارج القاهرة الاستفادة .
الغاية من هذا النشاط الثقافى .

{ — ندوة من « الفنون واثرها فى تربية الشباب » اشترك فيها
الاستاذة : « محمود النبوى للثمال » الوكيل الأسبق لوزارة
التربية والتعليم ، و « عبد الرحمن السيد سالم » الموجه العام
الأسبق للتربية الفنية ، و « ناصف عبد السيد ابراهيم » الموجه
العام الأسبق للتربية الفنية ، و « السيدة آمال حمدى » خبيرة
النسيج المرسم بوزارة للثقافة .

٥ — ندوة من « الأزهر فى عيده الألفى » اشترك فيها الأستاذ
الدكتور « السعدى نرهود » وكيل الأزهر الشريف ، والاستاذ
« جابر حمزة » مدير الاعلام بالأزهر ، والأستاذ « محمود
عبد العزيز » مدير عام ادارة مصر القديمة للتعليمية ، والاستاذ
« عبد الرحمن محمود » مدير عام الادارة العامة للتعليم الثانوى
سابقا .

ساسا : شؤون الخريجين :

ولقد تم لجلس ادارة الرابطة انتصار رائع هذا للعام حيث اقتنع
جميع المسئولين فى كل الجهات التى تصدر القرار بالفاء فكرة المستشارين
الذين كان يعاد تعيينهم بعد سن التقاعد كمستشارين للتربية والتعليم
بالمحافظات .

ولقد كان مجلس ادارة الرابطة هو الجهة الوحيدة التى تصدت لهذه
للخدمة التى اساعت لمسار للتعليم فى هذه المحافظة ، حيث كانت تتم
للاقات خاصة ، كما كانت تترك العمل ، وتخلق للتحزب وتعارض فيها
السلطات ، وتتبدد منها الاموال العامة ، ويتلاشى بذلك العائد التربوى .

للسادة الزملاء اعضاء الجمعية العمومية .

يسعدنا كثيرا أن نلتقى بكم دائما في منسرتنا الممتدة المستمرة بتأييد
منكم وتوجيه من فكركم ووعيكم واستلهام الآرائكم وتوجيهاتكم .

وإذا كنا قد قدمنا لكم نشاطات معينة في العام الماضي فائنا نريد —
بمعونكم — أن نقدم لكم نشاطات أكثر ومزيداً من الحرص على تقدم الفضل .

حياكم الله — أيها الأخوة — وبارك فيكم ، وجعل منكم للصورة
المشرقة الشامخة للخريجين الذين ينتشرون في كل المجالات يزرعون الخير ،
وينشرون المعرفة ، ويصنعون المستقبل المشرق لأبناء هذا الشعب المؤمن
العريق ، الذي يعيش على أرض مصر العظيمة بقيادة الرئيس : محمد
حسنى مبارك .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

الأمين العام

رئيس مجلس الإدارة

محمد عبد اللطيف بدر

محمود عبد العزيز يوسف

اعضاء مجلس الادارة فى الدورة الجديدة

- ١ - الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
مدير عام ادارة مصر القديمة التعليمية
رئيسا
- ٢ - الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد
مدير عام للتعليم الثانوى بالوزارة سابقا
وكيلا
- ٣ - الأستاذ محمود احمد النجار
مدير عام بوزارة للتعليم المالى
أمينا للصندوق
- ٤ - الأستاذ محمد عبد اللطيف بدر
موجه عام العلوم
أمينا عاما
- ٥ - الأستاذ محمود الببوى الششال
الوكيل الاسبق لوزارة التربية والتعليم
عضوا
- ٦ - الأستاذ على عطية الصميدى
مدير ادارة الميساط
عضوا
- ٧ - الأستاذ عبد العظيم محمود رضوان
مدير مدرسة الأورمان الثانوية
عضوا
- ٨ - الأستاذ محمود عيسد عريان
مدير الخدمات بادارة مصر الجديدة التعليمية
عضوا
- ٩ - الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
موجه عام للتربية الفنية سابقا
عضوا
- ١٠ - الأستاذة آمال حمدي عرفات
خبيرة النسيج المرسوم بوزارة الثقافة
عضوا
- ١١ - الأستاذ فؤاد محمد سعيد
موجه ثانوى علوم بادارة غرب الجيزة
عضوا
- ١٢ - الأستاذ كمال الدين فهمى
مدير عام بالامانة العامة لمجلس الشورى
عضوا
- ١٣ - الأستاذة رجاء محمود عزت
خبيرة التربية الموسيقية بدور المعلمين والمعلمات
عضوا
- ١٤ - الأستاذ مصطفى محمد متولى
وكيل مدرسة الخديو اسماعيل الثانوية
عضوا
- ١٥ - الأستاذة اكروام فتح الباب
موجه أولى بادارة وسط القاهرة
عضوا

بعض متغيرات الشخصية المبكرة للطالبات المتفرقات وغير المتفرقات
فى مادة التعبير الحركى بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

للكتورة نادية عبد الحديد الدمرداش
كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة

مشكلة البحث وأهميته :

تعتبر التربية الرياضية فى مفهومها الحديث عملية تربية شاملة متكاملة للفرد ككل من جميع النواحي الجسمانية والنفسية والاجتماعية والعقلية ، حيث تؤثر كل ناحية فى الأخرى وتتاثر بها . وقد لامت العملية التعليمية بعامة وبالنسبة لجال التربية الرياضية بخاصة فى العصر الحديث اهتماما خاصا من حيث وسائل التقدم بها لاوصول الى التفوق وتذليل ما يقابلها من معوقات تقف فى سبيل تحقيق التقدم ، ولذا أجريت عدة أبحاث اهتمت بتحديد العوامل المؤثرة فى التحصيل على مختلف مستوياته واتجهت هذه الدراسات الى اتجاهين : أحدهما اعتبر الفرد بإمكاناته مسئولاً عن المستوى التحصيلى الذى يصل اليه ولذلك ركزت على قياس القدرة العقلية العامة أو اتجاهات الفرد وميوله واستعداداته ، أو دراسة سمات الشخصية التى تربط بمستواه التحصيلى تفوقا أو تأخرا والمشكلات التى يعانى منها ولاتى ترتبط بالعملية التعليمية ، أما الاتجاه الآخر فقد انصب على دراسة العوامل المؤثرة فى التحصيل من حيث الظروف المحيطة بالتعليم من أدوات وامكانيات مادية بغرض التعرف على أكثر هذه العوامل تأثيرا فى الجوانب التعليمية ، على أساس أن هذين الاتجاهين يكمل كل منهما الآخر فهما مرتبطان ببعضهما ببعض (١ : ٢) .

ولقد لاحظت الباحثة أن هناك عدة أبحاث فى مجال التربية الرياضية التى تناولت الاتجاه الأول على أساس أنه يتصل بالفرد وقدراته ويحتاج الى دراسة أكثر وأعمق ومن هذه الدراسات التى أمكن للباحثة التوصل الى ما يلى :

— دراسة قامت بها سهام عبد الله (٣) ١٩٧٤ لبعض السمات الشخصية التى تتصل بالتحصيل الحركى لطالبات كليات التربية الرياضية ، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة احصائيا لصالح المتفوقات فى التحصيل الحركى فى سمات الانجاز — السيطرة — التحمل ولصالح غير المتفوقات فى سمة العطف .

— دراسة محيى عبد الجليل (١١) ١٩٧٤ لايجاد العلاقة بين التحصيل الحركى والتحصيل الاكاديمى والتحصيل العام وبين الذكاء لطلبة وطالبات كلية التربية الرياضية ، وقد دلت النتائج على عدم وجود ارتباط بين الذكاء والتحصيل بعامة (الحركى — الاكاديمى — العام) لأمراد عينة البحث من الجنسين .

— دراسة قام بها بورتون Burton (١٢) ١٩٧٥ لايجاد العلاقة بين السمات الشخصية والقدرة الحركية وأوضحت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقين فى القدرة الحركية فى السمات التالية : السيطرة — القدرة على التوصل لمكانة عالية — الاجتهادية — الحضور الاجتماعى — تقليل الذات — الشعور بالسعادة — التسامح — التحصيل عن طريق الموافقة — التحصيل عن طريق الاستقلال — بينما كانت الفروق الدالة احصائيا لصالح مجموعة المتأخرين فى متغيرين هما : التطبيع الاجتماعى — الانوثة .

— دراسة قام بها محمد مسعد مرغلى (٨) ١٩٧٦ على المتفوقين رياضيا وبعض سماتهم الشخصية ، وقد دلت النتائج الى أن المتفوقين فى النشاطات الرياضية بعامة يتسمون بدرجة أكبر من غير الممارسين فى القدرة العقلية للصامة — الانبساطية — السيطرة — المسئولية والدعماطيقية .

— دراسة قامت بها ماجدة اسماعيل (٧) ١٩٧٩ للموازنة بين بعض متغيرات الشخصية والتحصيل الحركى فى مجموعة التمرينات لطالبات كليات التربية الرياضية ، وقد دلت النتائج على أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقات فى متغيرات الشخصية والشخصية الابتكارية والذكاء .

— فى دراسة تحليلية لسلوى عسل (٢) ١٩٨٠ عن القياسات الجسمية والصفات البدنية للمتفوقات فى مسابقات الميدان والمضمار لكلية التربية الرياضية للبنات وجدت أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقات فى مسابقات الميدان والمضمار فى القياسات : الطول — الوزن — طول الجذع — طول الطرف السفلى — محيط الحوض — محيط الصدر — عرض الكتفين .

مما سبق يتضح أن غالبية الدراسات التى كانت تهتم بجانب واحد فقط أو بعض الجوانب المحددة فى الشخصية وهذا ما دفع الباحثة الى اجراء هذه الدراسة محاولة الاهتمام فيها بالدراسة الشاملة للشخصية بجوانبها المتعددة وذلك لكشف التباين فى شخصية الطالبات المتفوقات والتى تميزهن عن غيرهن من الطالبات غير المتفوقات حتى يمكن الوصول بالطالبات الى أقصى تقدم فى التحصيل الحركى فى مادة التعبير الحركى ومعالجة نواحي القصور فيها .

اهداف البحث :

١ — التعرف على الفروق فى الذكاء بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

٢ — التعرف على الفروق فى القدرة على الابتكار بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

٣ — التعرف على الفروق فى بعض سمات الشخصية بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة .

فروض البحث :

- ١ — توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة فى الفكاه لصالح الطالبات المتفوقات .
- ٢ — توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة فى القدرة على الابتكار لصالح الطالبات المتفوقات .
- ٣ — توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة فى بعض سمات الشخصية لصالح الطالبات المتفوقات .

خطة البحث :

منهج البحث :

استخدمت الباحثة لهذه الدراسة المنهج الوصفى .

أدوات البحث :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- سنتيمتر لقياس الطول .
- ميزان طبى لقياس الوزن .
- مقياس كاتل للفكاه (المقياس الثانى) وقد سبق تطبيقه فى البيئة المصرية على السن نفسه وكان معامل الصدق ٥٢٣ ومعامل الثبات ٨٩ر (٦) .
- مقياس سمات الشخصية المبكرة (سيد خير الله) وقد سبق تطبيقه فى البيئة المصرية وكان معامل الصدق ٦٠٧ر ومعامل الثبات ٨١ر (١١) .
- مقياس عوامل الشخصية للراشدين (كاتل) وقد سبق تطبيقه على البيئة المصرية وتراوح معامل الصدق بين (٧٣ر — ٩٦ر) وكذلك الثبات بين (٥٦ر — ٨٩ر) .

عينة البحث :

اشتملت عينة البحث على (٣٢ طالبة) يمثلن الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بنسبة ١٦٪ من مجتمع الصف الرابع مقسمة الى (١٩) طالبة متفوقة ، (١٣) طالبة غير متفوقة في مادة التعبير للحركي يمثلن الربع الأعلى والربع الأدنى لطالبات للصف الرابع وعدده (٢٠٠) طالبة .

وقد تم استبعاد للطالبات الراسبات والباقيات للامادة والقاديات من الدول العربية .

وقد تامت الباحثة بدراسة الفروق بين المتفوقات وغير المتفوقات في بعض المتغيرات : الطول والوزن والسن والتي قد تؤثر على نتائج الحراسة .

جدول (١)

دلالة الفروق في الطول والوزن والسن بين المتفوقات وغير المتفوقات عينة للبحث

المتغيرات	المتفوقات	غير المتفوقات	اختبارات	اصالح
	م	ع	م	ع
الطول	١٦٢,٠	١٦١,٦٢	٤,٣	٠,٢٣
الوزن	٥٨,٣٦	٥٩,٣٤	٥,٦٠	٠,٥٢
السن	٢٢,٨٤	٢٣,٠١	٤,٣٦	٠,١٩

ويتضح من الجدول السابق :

عدم وجود فروق بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في متغيرات الطول والوزن والسن .

التجربة الاستطلاعية :

تم تطبيق التجربة الاستطلاعية على عدد ١٥ طالبة من خارج للبيئة على مدى ٣ ايام كالاتي :

اليوم الاول : تطبيق اختبار الذكاء .

- اليوم الثانى : تطبيق اختبار سمات الشخصية المبكرة .
 لليوم الثالث : تطبيق اختبار عوامل الشخصية للراشدين .
 تطبيق التجربة :

- تم تطبيق مقياس الذكاء على أفراد العينتين فى صورة جماعية مع مراعاة وجود مسافة بعيدة بينهما أثناء اجراء الاختبار واعطاء كل طالبة كراسة أسئلة خاصة بها واستغرق للجزء الأول ١٢٥ دقيقة وكذلك للجزء الثانى دون فترة راحة بينهما .
- تم تطبيق اختبار سمات للشخصية المبكرة فى اليوم الثانى قبل بدء الدراسة أيضا واستغرق تطبيقه ١٥ دقيقة .
- وفى اليوم الثالث تم تطبيق اختبار عوامل للشخصية للراشدين واستغرق من ٤٥ — ٦٠ دقيقة .
- وقد قام بمساعدة الباحثة فى التطبيق مجموعة من الزميلات من الكلية مما لهن خبرة فى هذا المجال .

جدول (٢)

الموسيط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» لمقياس الذكاء للمتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير للحركى

المتفوقات	غير المتفوقات	اختبار	مستوى	لصالح
ع	م	ع	«ت»	الدلالة
٦٩,٨٩	٥٧٦	١٢,١٨	٥,٦٠٨	٠,٥
٦٩,٨٩	٥٧٦	١٢,١٨	٥,٦٠٨	٠,٥

يتضح من الجدول السابق (٢) ما يلى :

- تقدمت عينة المتفوقات عن غير المتفوقات بالنسبة لمستوى الذكاء حيث كان الفرق بين المتوسطين دالا احصائيا عند مستوى ٠,٥ ر.

وتشير الباحثة الى أن الذكاء من حيث أنه قدرة عقلية عامة يعتبر شرطا هاما للنجاح والتفوق فى معظم النشاطات الرياضية ، فالشخص الذكى أقدر من غيره على سرعة التصرف فى المواقف المتغيرة وسرعة

الادراك والنبصر بنتائج الاداء الذى يقوم به ، ومن ناحية أخرى فهو أقدر على التعلم الحركى كما أنه أقدر على اكتساب القدرات الخلاقة التى تسهم فى الوصول الى أعلى المستويات الرياضية .

ويتفق ذلك ونتائج دراسة بورتون (١٢) التى أظهرت أن هناك فروقا دالة احصائيا لصالح المتفوقين فى التحصيل الحركى بالنسبة للكفاية العقلية ، كما تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة سلوى عسل (٢) التى أظهرت أن هناك فروقا دالة احصائيا بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات فى التحصيل الحركى فى متغير الذكاء لصالح المتفوقات ومن ناحية أخرى تختلف هذه الدراسة ونتائج دراسة محى عبد الجليل التى أظهرت ضعف العلاقة بين الذكاء والتفوق الحركى وهذا يحقق للفرض الأول الذى ينص على : « توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة التعبير الحركى من طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة فى الذكاء لصالح الطالبات المتفوقات » .

جدول (٣)

المتوسط للحسابى والانحراف المياري وقيمة «ت» لمقياس سمات الشخصية المبكرة للمتفوقات وغير المتفوقات فى التعبير الحركى

المتفوقات		غير المتفوقات		اختبار	مستوى	لصالح
م	ع	م	ع	دات	الدلالة	
١٢٨,٧٩	٦,٩٤	١٢١,٠٨	١٠,١١	٢,٥٦	٠,٥	المتفوقات

يتضح من الجدول السابق (٣) ما يلى :

— توجد فروق دالة احصائيا بين المتفوقات وغير المتفوقات فى اختبار سمات الشخصية المبكرة لصالح المتفوقات .

وترى الباحثة أن هذه النتائج تتماشى وطبيعة مادة التعبير الحركى حيث يتطلب الاداء مدرة على التفكير الابتكارى ويخصص جزء من درجة الامتحان العملى فى هذه المادة على مدى القدرة على ابتكار حركات جديدة أو الربط

بين أجزاء الحركات بطريقة مبتكرة ويتفق ذلك ونتائج دراسة ماجدة اسماعيل (٧) حيث أظهرت وجود فروق دالة احصائيا بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في مجموعة «ت» بالنسبة للمستويات الشخصية المذكورة بنتائج المتفوقات وذلك يحقق الفرض الذي ينص على :

« توجد فروق دالة احصائيا بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في مادة للتعبير للحركي عن طالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة في سمات الشخصية المبتكرة لصالح للطالبات المتفوقات » .

جدول (٤٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» لقياس الشخصية للمتفوقات وغير المتفوقات في التعبير الحركي

سمات الشخصية	المتفوقات		غير المتفوقات		اختبار «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع			
١	٦,٣١	١,٦	٦,١٥	١,٩٥	٠,٩	—	—
٢	٨,٧٩	١,٨٢	٦,٢٣	١,٨	٣,١٤	٠,٥	المتفوقات
٣	١٠,٤٧	١,٧٥	٨,٦٢	١,٦٨	٣,٠١	٠,٥	المتفوقات
٤	٥,٤٢	٠,٩٨	٥,١٥	١,٦٥	٠,٥٨	—	—
٥	٨,٩٢	١,٤٥	٧,٥٤	٢,١٣	٢,١٨	٠,٥	المتفوقات
٦	٧,٤٧	٢,١٣	٧,٢٣	١,١١	٠,٣٧	—	—
٧	٨,٨٤	١,١٥	٨,٩٢	١,٤٣	٠,١٥	—	—
٨	٦,٦٣	١,٧٥	٦,٩٢	١,٤٨	٠,٤٩	—	—
٩	٤,٤٧	١,٧٨	٤,٣١	٢,٠٩	٠,٢٣	—	—
١٠	٧,٨٤	٢,٠٥	٧,٤٦	١,٦٩	٠,٥٣	—	—
١١	٦,٩٥	١,٥	٥,٠٨	١,٤٨	٣,٥٠	٠,٥	المتفوقات
١٢	٨,٧٤	١,٢٤	٨,٨٥	٢,٠٦	٠,١٩	—	—
١٣	٦,٩٥	١,٣٩	٦,٨٥	١,١٦	٠,٢٢	—	—
١٤	٧,٢١	١,٦٤	٥,٣١	١,٤٣	٣,٣٧	٠,٥	المتفوقات
١٥	٦,٦٨	١,٠٢	٦,٧٧	١,٣٦	٠,٢١	—	—
١٦	٨,٩٥	٢,٣٢	٩,١٥	١,٦٥	٠,٢٦	—	—

يتضح من الجدول السابق (٤) ما يلى :

— توجد فروق دالة احصائية بين المتفوقات وغير المتفوقات فى كل من :
الذكاء العام — الاتزان الانفعالى — الجدية — التبصر — الاكتفاء
الذاتى وعدم الاعتماد على الجماعة لصالح المتفوقات فى التعبير
الحركى .

— لا توجد فروق دالة احصائية بين المتفوقات وغير المتفوقات فى كل
من : الاجتماعية — السيطرة والسيادة — قوة الانائية العليا —
الاحجام — الحساسية — الشك — الاهتمام بالحقائق — الثقة
بالنفس — التحرر — ضعف التكوين العاطفى — الواقعية .

وهذا يحقق الفرض الثالث والذى ينص على :

» توجد فروق دالة احصائية بين المتفوقات وغير المتفوقات فى مادة
التعبير الحركى من طالبات كلية للتربية الرياضية للبنات بالقاهرة
فى بعض سمات الشخصية لصالح الطالبات المتفوقات « .

الاستنتاجات :

اظهرت نتائج البحث أن هناك فروقا دالة احصائية لصالح الطالبات
المتفوقات فى غالبية المتغيرات المقاسة ، وبالتالى يمكن استنتاج ما يلى :

١ — يساهم مستوى الذكاء عند الطالبات فى رفع مستواهن التحصيلى
ويعتبر عنصرا أساسيا للتفوق .

٢ — القدرة على الابتكار تساعد فى رفع مستوى الطالبات فى مادة
التعبير الحركى .

٣ — تعتبر سمات الذكاء العام — الاتزان الانفعالى — الجدية —
التبصر — الاكتفاء الذاتى وعدم الاعتماد على الجماعة من العناصر
المساعدة فى التقدم فى مادة التعبير الحركى .

التوصيات :

في حدود هذه الدراسة وانطلاقاً من نتائجها يمكن ان تبرز التوصيات التالية :

١ - توصي الباحثة بضرورة الاهتمام والتركيز على البرامج التي تعمل على تنمية السمات الابتكارية للطلّابات لسا لها من أهمية في رفع مستوى الطالبات ووصولهن للتفوق .

٢ - توصي الباحثة بأهمية تطبيق اختبارات الشخصية للتعرف على السمات المميزة للطلّابسات المتفوقات للكلية لاختيار أفضل الطالبات .

**اثر برنامج للتدريب العقلى على مستوى الأداء
على جهاز حسان القفز فى رياضة الجباز
لطلبة كلية التربية الرياضية**

للكتورة ماجدة محمد اسماعيل
كلية التربية الرياضية بنات بالقاهرة
والكتور محمد العزبى شمعون
كلية التربية الرياضية بنين بالهرم

مشكلة البحث وأهميته :

وصل مستوى الأداء فى رياضة الجباز فى السنوات الأخيرة الى مرحلة من الأداء للفائق الذى يتميز بدرجة عالية من الصعوبة والمخاطرة والابتكار ويرجع ذلك الى استخدام الأساليب العلمية فى التدريب .

وتتميز رياضة الجباز باختلاف طبيعة الأداء على أجهزتها ، ويمثل جهاز حسان القفز أوضح صورة لهذا الاختلاف من حيث الزمن المستغرق فى الأداء . فقد أوضح « سلايلا » Salmela فى دراسة على أحسن خمسة لاعبين فى البطولة الفردية للجباز فى دورة ميونخ الأولمبية أن متوسط الزمن المستغرق فى الأداء على جهاز حسان القفز (١ر٥) ثانية على حين كان متوسط زمن الأداء على الحركات الأرضية (٢٣٧) ، حسان الحلق (٣١٠) ، الحلق (٤١٨) المتوازي (٣٣٧) والمعلقة (٣٢٩) ثانية (١٣ : ١٥) .

ويحظى جهاز حسان القفز بمزيد من الاهتمام فى برامج التدريب فى رياضة الجباز وذلك لأن للقواعد الدولية للتحكيم تحدد تسارى الدرجات

على أجهزة الجباز بالإضافة الى انفراده بحركة واحدة فى البطولة الاولى والثانية وحركتين فى البطولة الثالثة على حين ان مجموع الحركات المطلوبة على كل جهاز لا تقل عن احدى عشر حركة مع اختلاف صعوبتها .

ويمثل التدريب العقلى أحد الجوانب الهامة فى رفع مستوى الأداء الحركى حيث يشير العديد من علماء النفس الرياضى « كلارك » Clark (١٩٦٠) ، (٦ : ٥٦ — ٥٦٩) ريتشاردسون (١٩٦٧) Richardson (١٠ : ٧٥ — ١٠٧) ، (١٠ : ٣٢٤ — ٣٢٥) روثال (١٩٧٩) Oxendine (٩ : ٧٥٥ — ٧٦٣) ، علاوى (١٩٧٦) (٤ : ٣٢٤ — ٣٢٥) روثال (١٩٧٩) Rushall (١١ : ١٠٣ — ١١٢) ، ريان ، سيمونس (١٩٨٢) Ryan & Simons (١٢ : ٤١ — ٥١) الى دور التدريب العقلى فى تطوير المهارة الحركية .

ويعتبر التدريب المصاحب للتدريب المهارى ذا نفع فى العمل على رفع مستوى الأداء فى النشاطات الرياضية المختلفة فقد اوضحت دراسات كل من « براند ، روسيل » Brand & Russell (١٩٧٩) فى كرة البسلة ، « ديك » (١٩٧٤) فى ألعاب القوى ، جالوى (١٩٧٤) Gellway فى التنس والتزحلق ، نيكلاوس (١٩ : ٧٦) Nichlause فى الجولف نقلا من « ريان وسيمونس » فاعلية التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى فى رفع المستوى الحركى . (١٢ : ٤١) .

وقد أشار ماسيمو (١٩٧٨) Massimo الى أن التدريب العقلى فى رياضة الجباز يساهم فى تحسين مستوى الأداء وبخاصة على جهاز عارضة التوازن بالإضافة الى زيادة تعرف اللاعبين على جملة الحركية (٧ : ٥٢) . وأوضح « سنجر » (١٩٧٣) Singer أن معظم الأداء الحركى الفائق هو نتاج التعاون الكامل بين كل من للجانب المعرفى والميلينات الحركية (١٤ : ٢٧٠) .

والتدريب العقلى هو « تكرار تصور مهارة حركية سبق تعلمها بهدف

ترقية تعلم هذه المهارة « أو » أنه أحد طرق التدريب الخاص المؤثرة: «
على تغيير السلوك وتعزيز التعليم « (٨ : ٩٤) .

وتبدو أهمية هذه الدراسة في أنها محاولة علمية لدراسة اثر برنامج
للتدريب العقلي المصاحب للتدريب المهارى على رفع مستوى الأداء على جهاز
حصان القفز وتلقى الضوء على بعض الأساليب المستخدمة في رفع مستوى
الأداء قد يساهم في تطوير أساليب للتدريب في ضوء ما قد تسفر عنه هذه
الدراسة من نتائج .

الدراسات السابقة :

هناك عدة دراسات أجنبية تناولت موضوع التدريب العقلي واثره في
رفع مستوى الأداء الحركي ، وتوضح الدراسة المسحية التي قام بها
ريتشاردسون (١٩٦٧) Richardson على مجموعة من الدراسات في
الفترة من (١٩٣٦ — ١٩٦٤) والتي بلغت (٢١) دراسة أنه يمكن تقسيمها:
الى ثلاث مجموعات .

المجموعة الأولى :

تشمل إحدى عشر دراسة أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة
احصائية لصالح التدريب العقلي وهي دراسات كل من :
إجليستون « Eggleston » (١٩٣٦) ، « بيرى » (١٩٣٩) ،
« روبسون » Rubin (١٩٤١) ، بيتى Beattie (١٩٤٦) ،
وترلاند Waterland (١٩٥٦) ، « كلارك » Clark (١٩٦٠) ،
« كليسى » Kelsey (١٩٦١) سميث وهاريسون Smith & Harrison
(١٩٦٢) ، « وايتلى » Whiely (١٩٦٢) ، ايجستروم Egstrom
(١٩٦٤) ستيل Steel (١٩٦٣) .

المجموعة الثانية :

وتشمل سبع دراسات أوضحت ان هناك علاقة ايجابية بين التدريب

العقلى ورفع مستوى الأداء ولكن غير داله احصائية وهى دراسات كل من :
« سكات » Sackett (١٩٣٤) ، فاندل وآخرون Vandell & Others

(١٩٤٣) « هالفيرسون » Halverson (١٩٤٩) ، « توننج » Twining
(١٩٤٩) ، « هاربي » Harby (١٩٥٢) ، « ستيل » Steel (١٩٥٢)
ابلسكاي ، سيركوف (١٩٥٩) Abelskaya & Surkov

المجموعة الثالثة :

مكونة من ثلاث دراسات أوضحت أن هناك علاقة سلبية بين التدريب
العقلى ومستوى الأداء وهى دراسات كل من « آمونس » Ammons
(١٩٥١) ، جليمور ، ستولورد Gilmore & Stolurou (١٩٥١) ،
« تروسيل » Trassel (١٩٥٢) .

ويشير الباحث الى بعض الدراسات والتي لها ارتباط بالدراسة الحالية
واستخدمت (١٠ : ٩٥ - ١٠٧) التدريب العقلى قبل الاداء مباشرة : فقد
اجرى « والترلاند » (١٩٥٦) دراسة مقارنة بين مجموعتين ضابطة وتجريبية
باستخدام التدريب العقلى قبل اداء رمية الكرة فى رياضة البولنج
Ten Penbowling من خلال الاحساس الحركى بالكرة ، وقد اوضحت
النتائج أن التدريب للعقلى ساهم فى سهولة الاداء ، سرعة الرمي ، وتسجيل
أرقام افضل من المجموعة الضابطة والتي تستخدم التدريب المهارى فقط .
(١٠ : ١٠٢) .

وفى دراسة « ابلسكاي ، سيركوف » (١٩٥٩) أوضحت النتائج
أن استخدام التدريب العقلى قبل اداء الارتقاء فى القفز من خلال التفكير فى
تفاصيل اجراء الحركات أحدث تقدما ملحوظا ولكن غير دال احصائيا حيث
تكون العينة من لاعبين فقط (١٠ : ١٠٢) .

وتشير نتائج أحدث الدراسات فى مجال التدريب العقلى « ريان ،
سيمونس » Tyan & Simons (١٩٨٢) والتي اجريت على عينة
مكونة من (٨٠) فردا متوسط أعمارهم (٣٦) سنة قسمت الى خمس
مجموعات وباستخدام جهاز « ستابلزيمتر » Stabilometer بهدف

التعرف على أثر التدريب للعقلى فى تطوير مهارة التوازن ومن خلال استخدام تحليل التباين أوضحت النتائج أن هناك علاقة ايجابية بين التدريب العقلى وتطوير الأداء الحركى . (١٠ : ٤١ - ٥١) .

هدف البحث :

التعرف على أثر برنامج مقترح للتدريب للعقلى على رفع مستوى الاداء على جهاز حصان القفز فى رياضة الجباز .

فروض البحث :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية التى استخدمت برنامج التدريب للعقلى المقترح ، والمجموعة الضابطة فى مستوى الاداء على جهاز حصان القفز فى رياضة الجباز لصالح المجموعة التجريبية .

خطة البحث :

منهج البحث :

المنهج التجريبى باستخدام مجموعتين احداها تجريبية والاخرى ضابطة .

عينة البحث :

اشتملت عينة البحث على (٩٦) طالبا من الصف الثانى بكلية التربية الرياضية للبنين بالهرم فى العام الجامعى ٨٢/٨١ مقسمة الى مجموعتين الاولى تجريبية (٤٤) طالبا ، والثانية ضابطة (٣٢) طالباتم اختارها كالتالى :

— تم تحديد الصف الثانى من واتبع للخطة الدراسية لقسم التهرينات والجباز والتى تتضمن جهاز حصان القفز وقت اجراء التجربة .

— تم استبعاد الصف الاول لعدم انضباط شرط التعلم السابق والذى يعتبر أحد الاسس الهامة فى برنامج للتدريب للعقلى والتى أشار اليها « كلارك » (١٩٦٠) بالإضافة الى الصف الثالث والرابع لعدم توفر التجربة .

— تم اختيار عشر شعب دراسية تمثل ٥٠٪ من مجموع طلاب الصف،
حصان القفز ضمن الخطة الدراسية لهذه الصفوف وقت إجراء
الثاني تسببت الى مجموعتين بالطريقة العشوائية المجموعة التجريبية
(٦٢) طالبا ، والمجموعة الضابطة (٦٧) طالبا .

— تم استبعاد (٣٣) طالبا من المجموعة التجريبية (١٨) طالبا ومن المجموعة
الضابطة (٢٥) طالبا لظروف تكافؤ المجموعات وعدم الانتظام والجدية
فى برنامج التدريب العقلى والتخلف عن القياس القبلى والبعدى
بالاضافة الى استبعاد لاعبى الجباز والباقون للاعادة .

تكافؤ المجموعات :

قام الباحث بايجاد التكافؤ بين المجموعتين للتجريبية والضابطة فى بعض
المتغيرات والتي قد تؤثر على المتغير التجريبى والتي أوضحتها الدراسات
السابقة بالاضافة الى اجماع الخبراء على اهميتها فى رياضة الجباز وبخاصة
جهاز حصان القفز وهى :

١ — الذكاء .

٢ — السن .

٣ — عناصر اللياقة البدنية (القوة — القدرة — السرعة — المرونة —
للرشاقة) .

٤ — القياسات الجسمية (الطول — الوزن — طول الجذع — طول
الفخذ — طول الساق — طول الذراع — طول القدم — عرض القدم) .

وذلك حتى لاتعزى الفروق بين المجموعتين الى مثل هذه المتغيرات
عند دراسة للفروق بينهما فى التعريف على اثر برنامج التدريب العقلى المقترح .

جدول (١)

دلالة الفروق في الذكاء والسن بين المجموعة التجريبية
والمجموعة الضابطة عينة البحث

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الذكاء	٧١,٣٦	٤,٥١	٦٩,٨٩	٥,٣٠	٠,٤٣	—
السن	٢٠,٥١	١,١٢	٢٠,٨٤	١,٣٧	٠,١١	—

يوضح الجدول رقم (١) :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير الذكاء ، حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٠,٤٣) . وهي اقل من قيمة « ت » الجدولية .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير السن ، حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٠,١١) . وهي اقل من « ت » الجدولية .

جدول (٢)

دلالة الفروق في عناصر اللياقة البدنية بين المجموعة
التجريبية والمجموعة الضابطة عينة البحث

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القوة	٧,٢٠	٤,٠٤	٧,٧٥	٣,٧٠	٠,٦٦	غير دال
القدرة على الوثب لأعلى	٤٥,٥٨	٥,٣٥	٤٤,٠٠	٧,٠٩	١,١٦	• • •
الطاويل	٢٠,٠٧	١٥,٣٨	١٩٩,٥٤	١٥,٥٤	١,٠٤	• • •
السرعة	٧,١٩	٠,٢٨	٧,١٨	٠,٢٣	٠,٢٣	• • •
الرشاقة	٢٤,٨٤	٢,٩٨	٢٥,٣٦	٣,٠٦	٠,٨١	• • •
المرونة	٢,٩٣	٠,٨١	٢,٧٠	٠,٧٠	١,٣٧	• • •

يوضح جدول (٢)

— لا توجد مروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية
في عناصر اللياقة البدنية : القوة — القدرة على الوثب لأعلى —
القدرة على الوثب للطول — السرعة — الرشاقة والمرونة حيث بلغت
قيم « ت » المحسوبة ٠.٦٦ — ١.١٦ — ١.٠٤ — ٠.٢٣ — ٠.٨١ —
١.٢٧ وهي أقل من قيم « ت » الجدولية .

جدول (٣)

دلالة الفروق في القياسات الجسمية بين المجموعة الضابطة
والمجموعة التجريبية عينة البحث

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة « ت »	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الطول	١٧٥,٦٥	٣,٤٤	١٧٤,٨٤	٤,٩١	٠,١٩	غير ذال
الوزن	٦٦,٦١	٤,٨٣	٦٧,٩٥	٥,٩٤	١,١٣	»
طول الجذع	٤٥,٥١	٢,٥٦	٤٤,٥٤	٣,٦	١,٥٩	»
طول الفخذ	٥٠,١٧	٢,٣٤	٥١,٣٤	٣,٦	١,٦٧	»
طول الساق	٤٧,١٢	٢,١٦	٤٦,٥٩	٢,٦	١,٥	»
طول الذراع	٨١,٥٣	٢,٥٣	٨١,٢٠	٢,٦٣	٠,٦	»
طول القدم	٢٥,٦٦	١,٣٢	٢٦,١١	١,٢٥	١,٦١	»
عرض القدم	١٠,٥٨	٠,٧٥	١٠,٧٩	٠,٦٣	١,٤٠	»

يوضح جدول (٣)

— لا توجد مروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية
في القياسات الجسمية : الطول — الوزن — طول الجذع — طول
الفخذ — طول الساق — طول الذراع — طول القدم — عرض القدم .
حيث بلغت قيم « ت » المحسوبة ٠.٦٦ — ١.١٦ — ١.٠٤ — ٠.٢٣ —
٠.٨١ — ١.٢٧ وهي أقل من قيم « ت » الجدولية .

أدوات البحث :

أولا : مجموعة اختبارات التكاثر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة :

م	الاختبار المستخدم	المتغير المراد قياسه	معامل الثبات
١	المقياس الثاني « كاتل »	الذكاء	٠.٨٩
٢	الشد لأعلى على العقلة	القوة	٠.٨٩
٣	الزوب الطويل من النبات	القدرة	٠.٨٦
٤	الزوب العامودي	القدرة	٠.٨٥
٥	٥ متر عدوا	سرعة	٠.٧٨
٦	ثني الجذع أماما من الجلوس الطويل	مرونة	٠.٦٨
٧	بوربي	رشاقة	٠.٥٨

ثانيا : مستوى الأداء المهارى على جهاز حصان القفز :

تم الحصول على الدرجات المعبرة عن مستوى الأداء على جهاز حصان القفز من خلال القفز فتحا ، عن طريق مجموعة من الحكام حاصلين على درجة الدكتوراه فى التربية الرياضية من تسم التمرينات والجهاز وحاصلين على شهادة تحكم من الدرجة الاولى من الاتحاد المصرى للجهاز ، ومن خلال تطبيق القانون من تشكيل لجنة الحكام من رئيس للجنة وأربعة أعضاء والحساب الدرجة عن طريق حذف أعلى درجة وأقل درجة وأخذ متوسط الدرجتين المتوسطتين لكل أداء .

ثالثا : برنامج التدريب العتلى المقترح .

استخدم الباحث برنامج « ماسيمو » (٧ : ٥٢ - ٥٣) بعد عرضه على أستاذين فى علم النفس الرياضى بهدف التحقق من محتوى البرنامج وملاءمته للتطبيق . ويهدف البرنامج الى الارتقاء بمستوى الأداء على جهاز حصان القفز من خلال التركيز على الأجزاء الحركية المكونة لمهارة القفز فتحا عقليا .

مدة البرنامج ستة أسابيع وعدد تسع محاولات :

ويحتوى برنامج التدريب العتلى على ثلاثة أبعاد هى :

— البعد الأول : استرجاع المهارة (القفز فتحا) عقليا فى الشكل المثالى لها ودون توقف من لحظة البداية وحتى الهبوط .

— البعد الثانى : استرجاع المهارة عقليا مع التركيز على التنفس
المصاحب للأداء .

— البعد الثالث : استرجاع المهارة عقليا مع التركيز على انقباضات
المضلات كما لو كانت تؤدي فعلا . (مرافق ١)

إجراءات البحث :

بعد تحديد أفراد مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية وإجراء مجموعة
الاختبارات البدنية والقياسات الجسمية والتأكد من عدم وجود فروق بين
المجموعتين فى مجموعة المتغيرات التى قد تؤثر على الأداء على جهاز حسان

— تم القياس القبلى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى
أداء القفز متحا على حسان القفز مع تطبيق الاشتراطات القانونية للجهاز
من حيث الارتفاع ومسافة الجرى .

— تم تطبيق برنامج التدريب العقلى على المجموعة التجريبية مصاحب
للتدريب المهارى لمدة ستة أسابيع بمعدل أربع فترات أسبوعيا بينما استخدمت
المجموعة الضابطة التدريب المهارى فقط بالطريقة العادية بالمعدل نفسه
والفترة الزمنية بالإضافة الى استخدام المكان نفسه والأجهزة والتوقيت .

— تم القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية للحصول على
الدرجات المعبرة عن مستوى الأداء على جهاز حسان القفز من خلال مجموعة
الحكام نفسها وتمت الاشتراطات ذاتها المطبقة فى القياس القبلى .

نتائج البحث :

أولا — نتائج المجموعة التجريبية والضابطة :

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى لكل من المجموعة التجريبية
والمجموعة الضابطة فى مستوى الأداء على جهاز حسان القفز

المجموعات	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المجموعة التجريبية	٥,٧٢	٥,٦٩	٦,٤٨	٥,٦٦	٥,٣٩	٠,١
المجموعة الضابطة	٥,٨٣	٥,٦٥	٦,١٩	٥,٦٩	٢,٥٥	٠,١

موضح جدول (٤) مائلى :

يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى معنوى (٠.١) بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية فى مستوى الاداء على جهاز حسان القفز حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٥٣٩) لصالح القياس البعدى .

يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى معنوى (٠.١) بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى مستوى الاداء على جهاز حسان القفز حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٢٥٥) لصالح القياس البعدى .

وتتفق هذه النتائج وما اشار اليه « اجليستون ، ببرى » من أن التدريب البدنى والتدريب للعقلى يساهمان فى تطوير المهارات الحركية وما اوضحه « ستيل ، وايتلى » من وجود فرق معنوية لصالح مجموعة التدريب المهارى والتدريب العقلى وغير معنوية فى المجموعة الضابطة فى دراستهما على عينة من لاعبي التنس من تلاميذ المدارس (٨ : ٩٧) .

وتتفق هذه النتائج وما اوضحه « روشال » من أن للتدريب العقلى ليس بديلا عن التدريب المهارى (١١٠ : ١٠٣) .

وتختلف هذه النتائج وما اثبتته دراسات « آمونس ، جليلمور ، وتروثيل » من وجود علاقة سلبية بين للتدريب العقلى ومستوى الاداء وتدعم نتائج هذه الدراسة أهمية كل من التدريب المهارى والتدريب العقلى فى تطوير واتقان المهارات الحركية وبخاصة مهارة القفز فتحا على جهاز حسان القفز .

ثانيا : نتائج الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية :

جدول (٥)

دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى المعبر من مستوى الاداء على جهاز حسان القفز

القياسات	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	قيمة ت، الدلالة	مستوى الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع	م
القبلى	٥,٨٣	٥,٦٥	٥,٧٢	٠,٦٩	٠,٧٨
البعدى	٦,١٩	٥,٦٩	٦,٤٨	٠,٦٦	٢,٠١
المجموعة التجريبية					

يوضح جدول (٥) مايلي :

لا يوجد فرق دال احصائيا بين القياس القبلي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٠.٧٨) وهى اقل من قيمة « ت » الجدولية .

يوجد فرق دال احصائيا بين القياس البعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة « ت » المحسوبة (٢.٠١) وهى معنوية عند مستوى (٠.٥)

وقد قام الباحث بليجاد متوسط الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين واختيار دلالة الفرق بينهما دعما لنتائج الفروق بين المجموعتين .

جدول (٦)

دلالة متوسط الفرق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستوى الاداء على جهاز حسان القفز

التغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة « ت »	مستوى الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع			
مستوى الاداء	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٧٦	٠,٢٥	٦,٢٢	٠,١	التجريبية

وتتفق هذه النتائج وما اوضحته دراسات كل من « كلارك » وايتلى ، ستيل ، ريان وسيهونس « من وجود فروق معنوية لصالح التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى ، ومع ما اشار اليه « باقيه » من أن هناك انتقالا لاثر التدريب العقلى (١٢ : ١٠٢) وما اوضحه « كلارك » من أن درجة اتقان المهارة يرتبط بالعلاقة بين الكفلية العقلية والتدريب المهارى .

وعلى الرغم من صعوبة تقييم نتائج التدريب العقلى الا أن كلا من « وايتلى » وبستارت ، ريلى ، تويسيل « أكدوا أن مصاحبة التدريب العقلى للتدريب المهارى خلال مرحلة اتقان المهارة يبدو أفضل من التدريب البدنى فقط .

وتتفق أيضا وما اشار اليه « علاوى » من أن التدريب العقلى يسمح بتجليل المجموعات العضلية المستجبة وتحليل الاجزاء الهامة التى تتكون منها المهارة الحركية (٤ : ٣٢٤) .

وتتمشى هذه النتائج وما أوضحه « شتجر » من أن الظلم بين التدريب العقلى والبعضى يؤدي إلى نتائج أفضل وأن التدريب العقلى أفضل من سخطم التدريب كلية .

وتتنق أيضا ونتائج كل من « وثرلاند » من أن التدريب العقلى قبل الاداء يساهم فى سهولة الاداء وسرعة تسجيل الرقم أفضل من زمن حركة النبوتنج من الاداء المهارى فقط ، ودراسة « إلتسكاى ، شتيكوف » من أن التدريب العقلى قبل الاداء فى القفز فى رياضة الجباز أحدث تقدما ملحوظا من خلال التركيز على تفاصيل اجزاء المهارة المراد أدائها .

وتوضح نتائج هذه الدراسة بعامة أهمية كل من التدريب المهارى والعقلى فى رفع مستوى الاداء ، وأن التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى ذو تأثير كبير فى رفع مستوى الاداء المهارى ، وهذا يحقق فرض البحث الذى ينص على :

« توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية ولتى استخدمت برنامج التدريب للعقل والمجموعة الضابطة فى مستوى الاداء على حسان القفز فى رياضة الجباز لصالح المجموعة التجريبية » .

التوصيات :

فى إطار حدود هذه الدراسة وانطلاقا من نتائجها يمكن أن تبرز التوصيات التالية :

١ - يوصى الباحث بأهمية استخدام اسلوب التدريب العقلى المصاحب للتدريب المهارى قبل الاداء مع اتباع الخطوات الأساسية فى الوصول الى مرحلة الاسترخاء اللازمة قبل التدريب وذلك فى مرحلة اتقان المهارات الحركية فى رياضة الجباز وبخاصة على جهاز حسان القفز .

٢ - يوصى الباحث باستخدام التدريب العقلى بدلا عن التدريب المهارى فى حالات التوقف بسبب الإصابة أو للسفر أو فى الأيام الممطرة وذلك من خلال استرجاع المهارات عقليا فى محاولة للمحافظة على المستوى .

٣ - يوصى الباحث باستخدام التدريب العقلي قبل المنافسة مباشرة حيث غالباً ما يكون الفرد في حالة انفعالية عالية ويساهم هذا النوع من التدريب في التركيز على الأداء من خلال أسلوب الاسترخاء .

٤ - يوصى الباحث بأهمية استخدام أسلوب التدريب العقلي بعامة حيث انها مهارة بتعلمة وذلك من خلال شرح كيفية استخدامها ومحتواها والممارسة الفعلية والتنظيم للذاتي من الفرد والتوجيه من المدرب .



مطبعة الجبلأوى

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠/١٩٨٣



Bibliotheca Alexandrina



0536148